



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Elisabete Rodrigues São João Teixeira

**A Avaliação do Desempenho Docente e a
Problemática dos Objectivos
Individuais - da prescrição às práticas**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Elisabete Rodrigues São João Teixeira

**A Avaliação do Desempenho Docente e a
Problemática dos Objectivos
Individuais - da prescrição às práticas**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Avaliação

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria Palmira Carlos Alves

Outubro de 2010

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Elisabete Rodrigues São João Teixeira

Endereço electrónico: anasaojoaoteixeira@gmail.com

Título da Dissertação: A Avaliação do Desempenho Docente e a Problemática dos Objectivos Individuais – da prescrição às práticas

Orientadora:

Doutora Maria Palmira Carlos Alves

Ano de Conclusão: 2010

Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Avaliação

É autorizada a reprodução parcial desta dissertação, apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, 27 Outubro de 2010

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível porque contei com a colaboração, apoio e disponibilidade de algumas pessoas, a quem quero expressar o meu reconhecimento, e sem as quais a tarefa teria sido bem mais árdua e de difícil exequibilidade. A todos eles e elas os meus sinceros agradecimentos.

À Doutora Maria Palmira Carlos Alves, a minha gratidão pela disponibilidade sempre manifestada, pela confiança que me transmitiu e pela forma como orientou a execução deste trabalho.

A par dos ensinamentos que me proporcionou, ficará a amizade que entre nós se foi estabelecendo ao longo da realização deste trabalho.

Aos meus pais e aos meus sogros pelo constante incentivo, que foi fundamental nos momentos mais difíceis, e que me ajudaram a levar a bom termo este projecto.

Ao Artur, à Mariana e ao Francisco, que sempre demonstraram compreensão para com as minhas angústias e com as minhas alegrias.

Aos Directores dos Agrupamentos/Escolas não agrupadas em que se realizou o trabalho de investigação, uma nota de reconhecimento e apreço pela forma cordial como nos recebeu, pelas condições que nos proporcionou e pela abertura manifestada.

Aos docentes que se disponibilizaram a participar neste estudo, pelo seu contributo e colaboração, agradeço a disponibilidade manifestada, sem a qual ele não se teria realizado.

A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE E A PROBLEMÁTICA DOS OBJECTIVOS INDIVIDUAIS – DA PRESCRIÇÃO ÀS PRÁTICAS

Ana Elisabete Rodrigues São João Teixeira

Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Avaliação
Universidade do Minho, Outubro de 2010

RESUMO

No presente estudo, investigaram-se as perspectivas dos professores do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário sobre o sistema de ADD, assim como a pertinência da formulação dos Objectivos Individuais (OI). Para tal, definiram-se os seguintes objectivos, compreender as perspectivas dos docentes sobre a sua avaliação de desempenho; identificar o que os professores consideram necessário ter em conta na sua avaliação; identificar os critérios, instrumentos, procedimentos a considerar na sua avaliação; indicar os intervenientes, para além do próprio avaliado; e conhecer a opinião dos professores sobre a obrigatoriedade, ou não, da apresentação dos OI para a ADD.

Tendo em conta um quadro teórico focalizado na avaliação do desempenho docente e na formulação dos objectivos individuais, perspectivada no sentido do desenvolvimento profissional, optámos por realizar uma investigação de natureza quantitativa.

O principal instrumento de recolha de dados foi o inquérito por questionário (Quivy & Campenhoudt, 1988; Bell, 2004; Fox, 1981), dirigido a um grupo de professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, em exercício de funções nas 27 escolas públicas do distrito de Viana do Castelo. A análise dos dados foi realizada com recurso à estatística descritiva e inferencial, utilizando o programa SPSS (versão 17 para o Windows).

Os principais resultados revelam que os professores consideram que este modelo é apenas uma formalidade burocrática, controla o acesso à progressão da carreira, é um instrumento de controlo do trabalho dos professores a nível de escola, aumenta a competitividade entre os pares e é um ritual sem efeito na melhoria das práticas. Para avaliar o professor é necessário ter em conta o contexto, planificar de acordo com os alunos e utilizar diversificados elementos e instrumentos de avaliação. Para garantir a equidade na avaliação consideram que os intervenientes, além do professor, será o director da escola ou um par do mesmo grupo disciplinar. Consideram os professores que a apresentação dos OI é prescindível, não terá repercussões na prática e conduzirá o professor a ser mais benevolente nas classificações dos alunos.

TEACHER'S APPRAISAL PERFORMANCE AND THE PROBLEMATIC OF THE INDIVIDUAL GOALS. FROM THE LAW TO THE PRACTICE

Ana Elisabete Rodrigues São João Teixeira
Master of Arts, Evaluation
University of Minho, October, 2010

ABSTRACT

In the current study, the perspectives of 3rd stage basic school (3^o ciclo) teachers towards Teacher Performance Appraisal (TPA) system have been investigated, as well as the pertinence of devising Individual Goals (IG). For that purpose, the following aims have been set: understand the teachers' own perspective over their performance appraisal; identify what teachers consider necessary to take into account for their appraisal; point out any participants in the process besides themselves; know the teachers' opinion on whether it should be compulsory to present Individual Goals concerning TPA.

Taking into account a theoretical view focused on the teacher performance appraisal and the formulation of individual goals seeking professional development, we chose to develop a quantitative kind of investigation.

Data was collected mainly through a survey by questionnaire (Quivy & Campenhoudt, 1988; Bell, 2004; Fox, 1981), aimed at a group of basic and secondary school teachers currently teaching at one of 27 schools within the district of Viana do Castelo. Data was then analysed through descriptive and inferential statistics, using software SPSS (version 17 for Windows).

The main results showed that teachers consider that this model is a mere bureaucratic formality, it controls the access to career progression, it is an instrument to control teachers' work at school, it increases peer competitiveness and it is a ritual with no effect on the improvement of the teaching practice. To appraise a teacher's performance it is necessary to consider the context, to plan lessons according to the students and to use varied assessment elements.

To guarantee total fairness throughout the process of appraisal it is considered that the participants, besides the teacher, should be the school principal or a peer from the same teaching area. It is thought that the presentation of individual goals is dispensable for this will not be reflected in the teaching practice and will lead the teacher to a more benevolent student grading.

ÍNDICE

DECLARAÇÃO	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE QUADROS	viii
ÍNDICE DE TABELAS	ix
LISTA DE ABREVIATURAS	xi
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
1.1. Problemática da investigação	4
1.2. Relevância do estudo	5
1.3. Sumário da investigação	5
 CAPÍTULO II - A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NO CONTEXTO EDUCATIVO PORTUGUÊS	7
2.1. Enquadramento normativo	7
2.2. A Avaliação no contexto da avaliação de desempenho docente: conceitos e perspectivas	17
2.2.1. Conceitos de avaliação	18
2.2.2. Conceito de avaliação do desempenho docente	20
2.3. Desenvolvimento profissional / gestão de carreiras	26
2.4. Objectivos individuais	30
2.5. Questões pertinentes para avaliação do desempenho docente: Quem avalia? O quê? Como? Que critérios, instrumentos e procedimentos? Para quê?	37
2.5.1. Quem avalia?	37
2.5.2. O que se avalia?	39
2.5.3. Como avaliar?	43
2.5.4. Para quê avaliar?	49
2.5.4.1. Finalidades e Modalidades de Avaliação	53
2.5.4.1.1. Avaliação de Desempenho Docente e as Modalidades da avaliação	58
 CAPÍTULO III - METODOLOGIA DO ESTUDO	59
3.1. Participantes	59
3.2. Método de recolha de dados	63
3.3. Variáveis consideradas	66
3.4. Tratamento e análise de dados	68
3.5. Questões Éticas da Investigação	71

CAPITULO IV - ANÁLISE DOS RESULTADOS	72
4.1. Perspectivas de avaliação do desempenho docente	72
4.2. Objecto de avaliação ou o que avaliar	76
4.3. Critérios, Instrumentos, Procedimentos ou Como Avaliar	78
4.4. Avaliador (es) ou quem avalia.....	81
4.5. Conhecer a opinião dos docentes sobre a obrigatoriedade, ou não, da apresentação dos OI para a ADD	87
CAPITULO V – CONCLUSÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	103
ANEXOS.....	105
Anexo I – Protocolo da aplicação do inquérito por questionário.....	106
Anexo II – Inquérito por questionário	108

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- O acto de avaliar (Lesne 1984, citado por Rodrigues, 1999, p.25)	19
---	-----------

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação entre as dimensões da ADD e o perfil geral de desempenho profissional do professor.....	24
Quadro 2 - Perspectivas sobre a avaliação dos professores- perspectiva burocrática e a profissional.....	28
Quadro 3- Confronto entre o que se avalia em cada uma das dimensões da avaliação.	42
Quadro 4 - Propósitos da avaliação dos professores (Simões 2000, p. 42).....	51
Quadro 5 - Propósitos e níveis da avaliação (Darling-Hamond <i>et al.</i> (1986, citado por Simões 2000, p. 43)).....	52

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos professores segundo cada uma das variáveis.....	60
Tabela 2 – Distribuição dos grupos de recrutamento	63
Tabela 3 – Média, desvio padrão e comparação das médias dos grupos definidos pelas variáveis “Habilitações académicas”, “Cargos” em cada um dos itens da dimensão “Perspectivas de avaliação do desempenho docente”	73
Tabela 4 – Média, desvio padrão e comparação das médias dos grupos definidos pela variável “nível de ensino que lecciona” em cada um dos itens da dimensão “Objecto da avaliação”	77
Tabela 5 – Número de casos e Média definidos pela variável “nível de ensino que lecciona” em cada um dos itens da dimensão “Objecto da avaliação”	78
Tabela 6 – Média, desvio padrão e comparação das médias dos grupos definidos pelas variáveis “Habilitações Académicas” e “Cargos” em cada um dos itens da dimensão “Critérios, Instrumentos, procedimentos ou Como Avaliar”	79
Tabela 7 – Média dos grupos definidos pelas variáveis “faixa etária” nos itens 42 e 45 da dimensão “Critérios, Instrumentos, procedimentos ou Como Avaliar”	80
Tabela 8 – Média, desvio padrão e comparação das médias dos grupos definidos pelas variáveis “Género”, “Situação Profissional” “Faixa etária”, “Habilitações Académicas” e “Cargos” em cada um dos itens da dimensão “Avaliador (es) ou quem avalia”	81
Tabela 9 – Número de casos e Média definidos pela variável “género” em cada um dos itens da dimensão “Avaliador (es) ou quem avalia”	83
Tabela 10 – Número de casos e Média definidos pela variável “situação profissional” em cada um dos itens da dimensão “Avaliador (es) ou quem avalia”, excepto os itens 54 e 56	84
Tabela 11 – Número de casos e Média definidos pela variável “Faixa Etária” em cada um dos itens da dimensão “Avaliador (es) ou quem avalia”, excepto os itens 49, 50, 51 e 58	85

Tabela 12 – Número de casos e Média definidos pela variável “Habilitações Académicas” nos itens 47 e 56 da dimensão “Avaliador (es) ou quem avalia”86

Tabela 13 – Número de casos e Média definidos pela variável “Cargos exercidos” nos itens 47, 48, 50, 57 da dimensão “Avaliador (es) ou quem avalia”87

Tabela 14 – Média, desvio padrão e comparação das médias dos grupos definidos pela variável “Habilitações Académicas” em cada um dos itens da dimensão “A opinião dos docentes sobre a obrigatoriedade, ou não, da apresentação dos OI para a ADD”88

LISTA DE ABREVIATURAS

ADD – Avaliação de Desempenho Docente
CCAD – Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho
CCAP - Conselho Científico para Avaliação dos Professores
PISA - Programme for International Student Assessment
ECD – Estatuto da Carreira Docente
OI – Objectivos individuais
PAA – Plano Anual de Actividades
PE – Projecto Educativo
RI – Regulamento Interno
PCT – Projecto Curricular de turma
PCA – Projecto Curricular de Agrupamento
DQE/A – Docente do Quadro de Escola/ Agrupamento
DQZP – Docente do Quadro de Zona Pedagógica
DC – Docente contratado
EB – Ensino Básico

CAPITULO I - INTRODUÇÃO

Ao longo destes três últimos anos, temos vindo a assistir a uma enorme reflexão em torno das questões ligadas à avaliação do desempenho docente. Depois de uma profunda mudança no sistema de avaliação de professores, decretada pelo decreto-regulamentar 2/2008, que foi objecto de reivindicações profundas, assiste-se, neste momento, ao processo de implementação de mais uma mudança no sistema de avaliação dos professores. Surgiu, em finais de Junho de 2010, uma nova proposta de revisão do estatuto da carreira docente e, com esta, a alteração da avaliação de desempenho dos docentes no sistema educativo português.

No âmbito desta medida, atribuem-se novas funções aos avaliadores e aos avaliados no âmbito da sua avaliação, implicações na progressão na carreira e, ambiciona-se “ a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (DL nº75/2010, artigo 40º, alínea 2).

A pertinência e a controvérsia que, na actualidade, se tem gerado em torno da temática da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) e a formulação, ou não, dos Objectivos Individuais (OI), associada à entrada em vigor de um novo quadro legal, constituem a principal motivação para o desenvolvimento deste estudo. Por outro lado, o reduzido número de investigações sobre esta temática e a necessidade de a compreender em profundidade, são factores que nos motivam para melhor desempenharmos, quer o cargo de professora, quer o de gestão, na qualidade de membro da gestão de um agrupamento de escolas.

Nas palavras de Alves e Machado (2010, p. 89),

O reconhecimento da importância da avaliação dos professores é, pois, relativamente recente, uma vez que se trata de uma actividade que não era encarada como um aspecto vital para a melhoria da qualidade do ensino: não era objecto de afectação de poucos ou raríssimos recursos e de pouca atenção a nível organizacional, como também tinha uma débil influência nas decisões do próprio professor, no seu desenvolvimento pessoal e profissional e, ainda, na estrutura do próprio ensino.

Também recente é o processo de formulação de objectivos individuais (OI), num contexto de avaliação de desempenho docente (ADD). No anterior dispositivo de avaliação (decreto-regulamentar 2/2008), momento em que frequentámos a parte curricular do mestrado e que formulámos o projecto de investigação, vigorava a obrigatoriedade de os professores formularem os seus objectivos individuais, indexados aos objectivos da escola e que seriam o farol para a orientação e regulação do próprio professor, ajudando-o a fazer a sua auto-avaliação, ao mesmo tempo que ajudavam os avaliadores a formular um juízo de valor sobre a actividade do professor.

A contestação dos professores ao modelo, nomeadamente neste aspecto da formulação dos OI, consubstanciou-se na recusa quase generalizada da entrega dos OI, pelos professores, nas escolas, e conduziu a tutela à eliminação da obrigatoriedade da sua formulação, pelo que, no actual despacho regulamentar, a sua formulação é facultativa.

A formulação de objectivos, de acordo com Barbier (1990) pode seguir duas lógicas diferentes: por um lado, numa “lógica de gestão pelo produto”, desenvolvendo um conjunto de operações que se revela exterior aos agentes, centrada no produto e dominada pelo binómio objectivos/avaliação do produto; por outro lado, uma “lógica de gestão pelo processo” assente num grupo de operações que implica a participação dos sujeitos, centrada nos processos e articulada com os contextos de desenvolvimento do desempenho, não sendo neutra a concretização operacional de cada uma das lógicas, em relação não só às opções fundamentais relativamente às políticas organizacionais, como também, em particular, ao próprio processo de ADD. De acordo com Alves, Machado e Gonçalves (2009, p.15), a formulação de OI numa lógica de produto tem uma função claramente sumativa com ambições docimológicas e “radica a sua exequibilidade na abstracção epistemológica, social e cultural dos contextos e dos processos, postulando um princípio da invariabilidade do desempenho em relação à sua circunstancialidade”.

Na lógica do processo, a formulação de OI terá em consideração dos desempenhos dos professores, em função das suas vivências, experiências e aspirações, ou seja, “da complexidade do ecossistema de acção” (Alves, Machado & Gonçalves, 2009, p.16), potenciando a regulação reflexiva do desempenho, na qual a interpretação é mais importante do que a “medição” dos resultados.

A formulação de OI realiza-se num quadro contextual e organizacional pressupõe uma *interacção dinâmica* entre os referentes de antecipação e os referentes de

realização, isto é, entre os instrumentos de diagnose (Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades, Projecto Curricular de Escola, Avaliação das Aprendizagens, etc.) e os instrumentos de prognose (Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades, Projecto Curricular de Escola). Deste ponto de vista, estamos perante uma orientação normativa que se sustenta na consensualização e na legitimação interna dos referentes, o que serve de garante de dois aspectos fundamentais da natureza dos objectivos de desempenho: por um lado, a sua *transparência* através de um processo prévio de clarificação das regras do jogo e, por outro, a sua *exequibilidade* que decorre da explicitação dos referentes.

A formulação dos OI deve, ainda, atender à especificidade do contexto numa dinâmica de mudança, tendo em conta uma intervenção contingente. Os objectivos formulados, negociados e acordados devem, pois, ser pertinentes e válidos em função de uma determinada realidade, a qual servirá para compreender e legitimar o próprio processo de avaliação.

No processo de formulação e de negociação dos OI, uma vez que há uma indexação a referentes políticos e organizacionais (Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades e, eventualmente, o Projecto Curricular de Turma) que têm um carácter dinâmico, deverá estar contemplada uma lógica de processo, aberta e flexível, sendo, pois, susceptível de mudanças, aperfeiçoamentos e de redefinições. No processo de ADD, os OI são também um instrumento privilegiado de regulação e auto-regulação, tendo um efeito directo na própria realidade na qual se pretende intervir. Deste ponto de vista, a formulação dos OI, no âmbito de cada escola, deve ser coerente com as decisões tomadas relativamente à “observação de aulas”, nomeadamente no que se refere aos instrumentos, aos métodos e às finalidades da ADD.

De acordo com estes pressupostos, neste capítulo, apresentamos o tema, a problemática do estudo, definem-se os objectivos do trabalho e discute-se a pertinência do estudo.

Finalmente, explicita-se o estudo, destacando os capítulos Avaliação do Desempenho Docente no Contexto Educativo Português, Metodologia do Estudo, Análise dos Resultados e Conclusão e Discussão dos Resultados.

1.1. Problemática da investigação

A investigação inicia-se pela “definição de um problema ” (Almeida & Freire, 2000, p. 37). Pacheco, (1995, p.67) considera que “toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e clinicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora”.

Na altura de formular a pergunta, o investigador deve procurar que esta seja precisa, concisa e unívoca; deve ser exequível, pertinente e ter uma intenção de compreensão dos fenómenos em estudo. Neste sentido, a problemática do nosso estudo gira à volta da seguinte questão: a formulação dos OI no contexto de ADD, poderá contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, para o seu crescimento pessoal e melhoria da qualidade das aprendizagens?

Para tratar esta questão, foi nosso propósito conhecer a opinião dos professores sobre a obrigatoriedade, ou não, da apresentação dos OI para a ADD e sobre o contributo da formulação dos OI para o desenvolvimento profissional dos professores. Interrogámos os professores sobre se consideram os OI um instrumento de controlo, se motiva para a procura da excelência do desempenho, se é um processo dispensável face a outros elementos de avaliação de desempenho, se é uma exigência que não terá repercussões na prática, se é um processo de prestação de contas e, então levará os professores a serem mais benevolentes nas classificações dos alunos. Questionámo-los, ainda, sobre se eles consideram que a formulação de OI contribui para o crescimento profissional, se é uma fonte de dados importante para os avaliadores, se constitui uma prática que estimula o desenvolvimento profissional dos professores, se os envolve activamente no processo de avaliação, se ajuda na auto-avaliação, se orienta na planificação do processo de ensino aprendizagem e se ajuda a fazer o balanço da sua actividade.

Tendo em conta esta problemática, convocámos um enquadramento teórico-conceptual em consequência e procedimentos metodológicos de índole quantitativa.

1.2. Relevância do estudo

A controvérsia que, na actualidade, se tem gerado em torno da temática Avaliação do Desempenho Docente (ADD) e o facto de ser a primeira vez que se formulam os OI, leva-nos a considerar pertinente este estudo. Para além destas razões, entendemos que a entrada em vigor de um novo quadro legal, em que a formulação dos OI passa a ser facultativa, também é relevante para este estudo. Adicionar a isto, o reduzido número de trabalhos sobre o tema, poderá ser, de alguma forma, um contributo para todos os professores.

Para tal, definiram-se os seguintes objectivos:

- compreender as perspectivas dos docentes sobre a sua avaliação de desempenho;
- identificar o que os professores consideram necessário ter em conta na sua avaliação;
- identificar os critérios, instrumentos, procedimentos a considerar na sua avaliação;
- indicar os intervenientes na ADD, para além do próprio avaliado;
- conhecer a opinião dos professores sobre a obrigatoriedade, ou não, da apresentação dos OI para a ADD.

1.3. Sumário da investigação

Na tentativa de melhor compreender a evolução da avaliação dos professores no sistema educativo português, procedemos, no Capítulo II, a uma abordagem geral da avaliação dos docentes, fazendo o seu enquadramento legal, desde o início do século XX, com particular ênfase ao período a partir de 2007 até à actualidade.

No mesmo Capítulo, pretende-se chegar a uma possível definição de avaliação de desempenho docente, explorando o que a literatura apresenta sobre avaliação, com especial enfoque no desempenho docente, abordando consequentemente os conceitos de desenvolvimento profissional e de gestão de carreiras. E porque o tema fulcral desta dissertação é saber se a formulação dos OI para a ADD, contribui para o

desenvolvimento profissional dos professores, desenvolvemos com maior detalhe as concepções subjacentes à formulação dos OI.

Por fim, tentaremos responder a algumas questões pertinentes para avaliação do desempenho docente: Quem avalia? O quê? Como? Que critérios, instrumentos e procedimentos? Para quê?

Considerando o objectivo primordial e a natureza do estudo, no Capítulo III definimos e justificamos as opções metodológicas e o instrumento adoptado (inquérito por questionário). Procedemos, ainda, à caracterização do contexto e dos sujeitos implicados neste estudo.

No Capítulo IV, fazemos a apresentação e análise dos dados resultantes do estudo e tecemos algumas considerações sobre os resultados obtidos, em conformidade com os pressupostos iniciais do trabalho.

Finalmente, no Capítulo V, apresentamos as conclusões do estudo, interpretando-as de acordo com o quadro teórico que nos serviu de referência. Este confronto permitir-nos-á objectivar algumas conclusões e apresentar sugestões que, directa ou indirectamente, entronquem na problemática em análise.

CAPITULO II - A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NO CONTEXTO EDUCATIVO PORTUGUÊS

Neste capítulo, fazemos uma abordagem geral à avaliação de desempenho dos professores no contexto educativo português, fazendo o seu enquadramento legal, desde o início do século XX, com particular ênfase no período a partir de 2007 até à actualidade.

2.1. Enquadramento normativo

A avaliação dos professores no sistema educativo português tem várias décadas de história e está sempre relacionada com as diferentes políticas governamentais.

Entre 1933 e 1974, período dominado pela autocracia – o Estado atribuía à escola e aos professores a continuidade da sua ideologia. Era necessário, para isso, recorrer a mecanismos que permitissem um controlo eficaz, quer das escolas, quer dos seus docentes.

Em 1947, através do Decreto - Lei nº 30 508 de 17 de Setembro, surge uma reforma em que o Estado assume o controlo das escolas. A inspecção é o organismo a quem são confiadas as funções de “(...) fiscalizar, graduar e classificar(...)” os docentes (Pacheco & Flores, 1999, p.184). O inspector tinha a missão de “assistir a aulas, sessões ou quaisquer trabalhos dos alunos e passar exercícios a estes, para verificação do seu adiantamento e do rendimento do ensino” (Dec-Lei nº36 507, art.º178, *apud* Pacheco & Flores, 1999, p.184).

A classificação do docente era obtida a partir do confronto entre o que o inspector observava e as informações provenientes do reitor, baseadas em “critérios relativos à competência profissional e à acção do professor” (Pacheco & Flores, 1999, p.184), identificados no art.º183 do Dec-Lei nº 36 507, sendo atribuída a menção de bom ou deficiente e os professores não tinham direito a qualquer tipo de observação em relação à sua avaliação (Barroso, 1995).

Em 1974, passa-se de um regime Totalitarista para um regime Democrático e com ele surgem alterações no sistema educativo, nomeadamente no que diz respeito à avaliação dos professores. No período entre 1974 e 1986, a avaliação dos professores

“desapareceu da agenda educacional (...), visto encontrar-se associada a sistemas de controlo características do passado autocrático” (Curado, 2002, p. 35). No entanto, em 1986, a avaliação dos professores voltou à agenda educativa, com a Lei nº46/86 de 14 de Outubro, surgindo a primeira regulamentação com o Decreto Regulamentar nº14/92 de 4 de Julho. Na opinião de Curado (2002, p. 39), esta lei visava “reforçar a autonomia das escolas e promover o desenvolvimento dos professores”.

O decreto-lei nº 409/89, de 18 de Novembro, estabelece a estrutura da carreira docente e as regras relativas ao seu estatuto remuneratório que estipulava, no artigo 9º, que a progressão nos escalões da carreira se fazia por avaliação do desempenho e pela frequência com aproveitamento de módulos de formação. A carreira docente passa, então, a estar dividida em dez escalões e os docentes para atingir o escalão subsequente teriam de elaborar um relatório crítico da actividade por si desenvolvida, frequentar acções de formação creditadas com aproveitamento e, mediante o nível de educação/ensino em que leccionavam, entregar o relatório ou na delegação escolar ou ao presidente do conselho directivo. Com análise do referido relatório, que conforme o Dec-Reg. Nº14/92, art.º 6º, alínea 1, deveria “conter a apreciação crítica da actividade docente (...)” e considerando os indicadores e elementos de avaliação explicitados pelo art.º6º, alínea 2 do mesmo decreto, era atribuída a menção de Satisfaz ou Não Satisfaz pelo órgão de gestão.

Os docentes que considerassem que deveriam obter uma menção superior, podiam requerer uma e uma só avaliação extraordinária ao longo da sua carreira para obtenção do reconhecimento de “mérito excepcional” que, na opinião de Pacheco e Flores (1999, p. 187), conferia ao professor a bonificação de dois anos de tempo de serviço (...) depois de ter cumprido dez anos de serviço efectivo de funções docentes”.

O estatuto da carreira docente, publicado em 1990, decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, no artigo 39º, referia que a avaliação do desempenho visava a melhoria da qualidade da educação e do ensino ministrado, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, com o fim de contribuir para a melhoria da acção pedagógica e da eficácia profissional, para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente, para a inventariação das necessidades de formação e reconversão profissional e para facultar indicadores de gestão do pessoal docente.

O docente que pretendesse passar do 7º para o 8º escalão da carreira teria que apresentar provas públicas, o seu currículo e um trabalho de natureza educacional. A

regulamentação deste processo de candidatura foi efectuada através do Decreto-Regulamentar nº 13/92, de 30 de Junho.

Na opinião de Sanches (2008, p.25), o decreto-lei n.º 139-A/90,

concretizou, na época, um conjunto de aspirações há muito reivindicadas pelos professores. (...) passou a integrar num único documento legislação dispersa sobre a profissão docente. Definiu as linhas gerais da carreira docente, desde as condições de ingresso, ao desenvolvimento e progressão na carreira e à retirada da profissão. Constituiu os professores como um “corpo especial” no seio da função pública, atribuindo-lhe uma escala indiciária própria e a possibilidade de negociação colectiva relativamente a matérias com as condições de trabalho ou as remunerações.

Contudo, o autor acrescenta que este estatuto,

reforçou a funcionarização dos professores, acentuando ao longo dos anos 90, o mal estar na profissão e a perda do seu prestígio social. (...) aumentou exponencialmente as exigências e as responsabilidades do professor – além de ensinar a “matéria”, ele deve ser facilitador da aprendizagem, organizar o trabalho de grupo, cuidar do equilíbrio psicológico e efectivo dos alunos, promover a sua integração na escola, educar para a sexualidade, promover estilos de vida saudável – sem que se tenham verificado mudanças significativas no âmbito da formação de professores (Sanches, 2008, p. 25).

Em 1998, surge a revisão do Estatuto da Carreira Docente, através da Lei 1/98 de 2 de Janeiro, que declara logo no preâmbulo que se procura “associar uma nova valorização da profissão docente a uma acrescida responsabilidade dos docentes, garantir condições de acesso à formação contínua e instituir mecanismos de avaliação e de diferenciação interna, tomando como referência a qualidade do respectivo desempenho profissional”.

A avaliação do desempenho é regulamentada através do Decreto Regulamentar 11/98 de 15 de Maio. Nas palavras de Curado (2002, p. 40), “as finalidades da avaliação de professores são a institucionalização de mecanismos de promoção do mérito e do profissionalismo dos professores e a melhoria da qualidade das escolas”.

A avaliação dos docentes continua a ser realizada através da apresentação de um relatório ao qual se chamava documento de reflexão crítica “da actividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta a avaliação do

desempenho, acompanhado da certificação das acções de formação concluídas, (...) (Dec-Reg. nº11/98, art.º5, al. 1).

A apreciação deste documento era feita pelo conselho executivo, juntamente com o parecer do conselho pedagógico (cf. art.º 8º), ou seja, da “comissão especializada”, composta por 3 ou 5 membros do referido conselho.

No final da apreciação, era atribuído ao docente a menção de Satisfaz, Bom ou Muito Bom, ou Não Satisfaz. Para obter as menções de Bom ou Muito Bom, o docente tinha que requerer, depois de lhe ser atribuída a menção de Satisfaz, o parecer de uma comissão externa à escola, constituída pelo presidente do conselho pedagógico, um professor não pertencente à escola e uma personalidade de reconhecido mérito em educação para que se procedesse à análise dos documentos que levaram à menção qualitativa de Satisfaz (cf. art.º10 e 15º do Dec- Reg.11/98).

No que diz respeito à menção de Não Satisfaz só era atribuída se se observasse uma má relação entre o docente e os alunos, ou se houvesse recusa ou mau desempenho das funções lectivas, ou a não obtenção dos créditos de formação contínua necessários ao período a que se reportava a avaliação. Esta menção era atribuída por uma comissão de avaliação regional recomendada pelo conselho executivo, constituída por um elemento nomeado pelo director regional, um professor designado pelo conselho pedagógico e um professor ou personalidade de reconhecido mérito em educação (cf. art.º10º do Dec-Reg. 11/98).

A menção de Não Satisfaz implicaria a não progressão na carreira e o docente seria acompanhado por um programa de desenvolvimento profissional.

A ausência de resultados satisfatórios dos alunos portugueses quanto ao seu nível de competência é confrontada com o de outros jovens do mesmo nível etário em avaliações internacionais (PISA), a taxa de insucesso escolar no ensino básico e secundário e, ainda, o abandono escolar precoce; o governo constata que afinal todos os recursos utilizados na educação não estavam a produzir os resultados pretendidos, ou seja, os maus resultados a nível nacional e internacional mantinham-se.

É, então que, em finais de Maio de 2006, surge nova proposta de revisão do estatuto da carreira docente e, com esta, a alteração da avaliação de desempenho dos docentes. No âmbito desta medida surgiram novos avaliadores, novas funções inerentes ao avaliado no âmbito da sua avaliação, implicações na progressão na carreira e “a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento

pessoal e profissional do docente (...)” (Dec.Lei nº15/2007, secção II, artigo 41º, alínea 2).

Esta lei iria determinar o tipo de avaliação a que os docentes seriam sujeitos, por quem seriam avaliados e as consequências da mesma. Após um ano de negociações, em Janeiro de 2007, é promulgado pelo Presidente da República o novo Estatuto da Carreira Docente, através do Dec-Lei nº15/2007, de 19 de Janeiro de 2007.

No preâmbulo deste decreto, considera-se a escola, através do trabalho dos seus docentes “ (...) o principal recurso (...) que a sociedade tem para (...) promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens” (Dec-Lei nº15/2007). As reformas anteriores visavam a consolidação e qualificação da profissão docente. Não obstante esta premissa, o legislador referindo-se ao antigo estatuto, afirma que “a avaliação de desempenho, com raras excepções apenas, converteu-se num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo”. Considera que “ (...) o país investiu avultados recursos (...)” na formação contínua e que este facto não se traduziu no “(...) aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da actividade docente para além de que não se diferenciou (...) os melhores profissionais e aqueles que cumprem minimamente ou até imperfeitamente os seus deveres” (Dec. Lei nº15/2007). Sendo assim, e por considerar que o antigo estatuto seria alvo de *infidelidade normativa* (Lima, 1998), foram feitas alterações legais significativas no âmbito da avaliação do desempenho. No mesmo documento explicava-se que o grande objectivo da avaliação do desempenho do docente era a “melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.” (Dec-Lei nº 15/2007, art. 40º, alínea 2).

Consequentemente, o decreto visava dividir a carreira em duas categorias hierarquizadas de professor e professor titular (Dec-Lei nº 15/2007, art.º 34), que se diferenciavam pelo seu conteúdo funcional, progressão e avaliação. Para aceder a professor titular era necessário a prestação de provas nacionais, sendo que, no primeiro concurso, para o efeito, o docente teria que ter pelos menos 18 anos de serviço.

Sanches (2008, p. 26) refere que este estatuto assenta em três pilares de mudança: “ o incremento da selecção para o ingresso na profissão docente, a diferenciação dos

professores em duas categorias hierarquizadas e a avaliação de desempenho para o reconhecimento do mérito profissional e para influenciar o desenvolvimento na carreira”

No diploma, no seu artigo 40º, ponto 3, foram explicitados os objectivos específicos, no âmbito da avaliação de desempenho docente, sendo estes contribuir para a melhoria da prática pedagógica, valorização e aperfeiçoamento individual do docente; permitir a inventariação das necessidades de formação; detectar factores que influenciam o rendimento profissional dos docentes; diferenciar e premiar os melhores profissionais, facultar indicadores de gestão no que diz respeito ao pessoal docente; promover o trabalho de cooperação e promover a excelência e a qualidade dos serviços de educação (cf. Dec-Lei nº 15/2007).

A avaliação do desempenho docente foi regulamentada através do Dec-Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro. Neste documento são identificadas quatro dimensões da avaliação – a vertente profissional e ética, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e relação com a comunidade escolar e o desenvolvimento e formação ao longo da vida, (cf. Dec-Regulamentar nº2/2008, art.º4º).

Pela primeira vez, o avaliado, no início de cada período de avaliação, terá que formular os seus objectivos individuais, tendo por referência os objectivos e metas preconizadas no projecto educativo e no plano anual de actividades, bem como os indicadores de medida previamente estabelecidos pelo agrupamento quanto ao “(...) progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e a redução das taxas de abandono escola” (cf. Dec- Regulamentar nº2/2008, art.º8º,art.º9º).

No processo de avaliação, para além dos avaliados, criava-se a figura da comissão de coordenação da avaliação de desempenho (CCAD), constituída pelo presidente do conselho pedagógico e mais quatro membros do mesmo conselho que fossem professores titulares, tendo como missão garantir o rigor do sistema de avaliação, validar as avaliações de excelente, muito bom e insuficiente, proceder à avaliação no caso de ausência do avaliador e emitir parecer vinculativo sobre eventuais reclamações do avaliado. Surgiu, também, como avaliador o coordenador do conselho de docentes ou de departamento, conforme a situação do avaliado e o presidente do conselho executivo, sendo que o primeiro avaliava “o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente” e o segundo tinha como função “garantir a adequação do processo de avaliação às especificidades da escola e coordenar o processo” (Dec-Regulamentar nº2/2008, art.º11º,art.º16º, art.º17º). Para o efeito, teriam que proceder à recolha de dados tendo

para isso que utilizar instrumentos de registo normalizados (art.º6º), aprovados pelo conselho pedagógico do agrupamento.

O processo de avaliação desenvolveu-se em cinco fases sequenciais: o preenchimento de três fichas de avaliação, a entrevista com o avaliado para conhecimento da proposta de avaliação e a reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da classificação final. A comissão de coordenação de avaliação faria a conferência e validação quando a proposta de classificação for de Excelente, Muito Bom ou Insuficiente. As fichas de avaliação, aprovadas por despacho da ministra da educação, seriam preenchidas, pelos avaliadores - presidente do conselho executivo/Director e coordenador de conselho de docentes ou departamento e a terceira, designada por ficha de auto-avaliação, era preenchida pelo avaliado.

A formação contínua surge, também, com uma dimensão diferente dos antigos decretos regulamentares.

No Decreto Regulamentar em questão, incidia-se na valorização dos objectivos de responsabilização e de melhoria da escola. Desta forma, o docente, ao promover o seu desenvolvimento profissional através da formação contínua, e sendo esta definida através das áreas prioritárias determinadas no agrupamento de escolas e na sua área de formação científica, estaria a contribuir para a melhoria da sua prática pedagógica em benefício da melhoria dos resultados dos seus alunos e da melhoria da escola. No entanto, passou-se de um tempo em que o docente escolhia a sua formação contínua conforme as suas necessidades e/ou interesses pessoais, para um outro em que os docentes teriam que fazer uma selecção rigorosa condicionada, por um lado, pelos objectivos individuais formulados referentes aos seus alunos que, por sua vez, traduzissem as necessidades enunciadas no Projecto Educativo e no Plano Anual de Actividades e, por outro lado, mediante a sua área de formação científica, e, em última instância, em função de projectos individuais, aliás, conforme o preconizado pelo Despacho nº16 794/2005, em que a formação contínua deveria incidir em 50% na área de formação do docente.

Relativamente às várias finalidades de avaliação do desempenho dos docentes, a produção normativa enfatiza principalmente a avaliação/prestação de contas para efeitos de progressão na carreira. A finalidade de desenvolvimento organizacional, enquadrando a avaliação do desempenho num processo mais global de avaliação e reorganização institucional, não é contemplada e a finalidade da avaliação do desempenho como forma

de acompanhar o docente no seu desenvolvimento profissional, também não é explicitamente referida.

Para além do Decreto-Lei n.º 15/2007, do Decreto-Lei n.º 240/2001 (perfil geral do desempenho docente) do Decreto-Lei n.º 241/2001 (perfis específicos do desempenho do educador de infância e do professor do 1º ciclo), o Ministério da Educação, criou um conjunto de normativos que enquadram os princípios orientadores, dimensões, critérios e objectivos da ADD, a saber: Despacho n.º 3006/2009, (aprovou os modelos de impresso das fichas de avaliação e as regras para aplicação das ponderações e dos parâmetros classificativos), Despacho n.º 32048/2008, (Delegação de competências), Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, (Regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente), Despacho n.º 32047/2008, (Organização do ano lectivo de 2008-2009) e o Despacho conjunto n.º 31996/2008, (Percentagens máximas para atribuição das menções de Muito Bom e Excelente). Também se tiveram em conta as recomendações do Conselho Científico para Avaliação dos Professores (CCAP).

Quanto às escolas, estas criaram documentos a nível interno, uma vez que na formulação dos objectivos individuais, o avaliado teria em conta os objectivos e as metas fixados no Projecto Educativo (PE), no Plano Anual de Actividades (PAA), no Projecto Curricular de Escola/ Agrupamento (PCE/A), no Regulamento Interno (RI), nos Projectos Curriculares de Turma (PCT) e no Plano de Formação. Também era importante que a escola/ agrupamento formulasse os descritores (níveis de desempenho) para os parâmetros e indicadores das fichas de avaliação.

Apesar destas alterações, os docentes não se conformavam com este dispositivo de avaliação de desempenho, principalmente com a divisão da carreira dos professores. Assim, na sequência, em Setembro de 2009, de eleições legislativas e consequente alteração dos membros do Ministério da Educação, surgiram novas negociações para alterar o Estatuto da Carreira Docente.

Em Junho de 2010, assiste-se ao processo de mais uma mudança na avaliação dos professores, alterando-se o novo estatuto da carreira docente e, com este, a alteração da avaliação de desempenho dos docentes no sistema educativo português.

Foram feitas algumas alterações legais significativas no âmbito da avaliação do desempenho, nomeadamente em relação aos avaliadores e na separação da carreira com a categoria de professor titular. No novo estatuto, o grande objectivo da avaliação do desempenho do docente é a “melhoria da qualidade do serviço educativo e das

aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.” (Dec-Lei nº 75/2010, art. 40º, alínea 2).

No artigo 40º, ponto 3, do diploma são explicitados os objectivos específicos, no âmbito da avaliação do desempenho do docente, a saber: contribuir para a melhoria da prática pedagógica, valorização e aperfeiçoamento individual do docente; permitir a inventariação das necessidades de formação; detectar factores que influenciam o rendimento profissional dos docentes; diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente; promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho; promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente; e promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua actividade profissional (cf. Dec-Lei nº 75/2010 de 23 de Junho).

A avaliação do desempenho docente foi regulamentada através do Dec-Regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho. Neste documento, foram identificadas quatro dimensões da avaliação: a vertente profissional, social e ética; o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação na escola e a relação com a comunidade educativa; e o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida (Dec-Regulamentar nº2/2010, art.º4º).

A apresentação dos objectivos individuais tem, a partir de agora, carácter facultativo e, a serem formulados, os docentes interessados, devem apresentá-los no início de cada período de avaliação. Na opinião do legislador, artigo 8º, do Dec-Regulamentar nº 2/2010, a proposta permite, no final do ciclo de avaliação, melhor aferir o respectivo contributo para a concretização dos objectivos e das metas fixados no projecto educativo e nos planos anual e plurianual de actividades do agrupamento de escolas, ou para áreas relevantes do seu desenvolvimento profissional.

No processo de avaliação, para além dos avaliados, há alterações na constituição da comissão de coordenação da avaliação de desempenho (CCAD), que passa a ser constituída pelo presidente do conselho pedagógico e mais três membros do mesmo conselho, eleitos de entre os respectivos membros. Nesta eleição, deve ser assegurada a representação dos níveis de ensino existentes no agrupamento de escolas ou escola não agrupada. A CCAD deve assegurar a aplicação objectiva e coerente do sistema de avaliação do desempenho, designadamente, tomando em consideração o projecto

educativo e os planos anual e plurianual de actividades, bem como as especificidades do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada e tendo em conta as orientações do conselho científico para a avaliação de professores; elabora a proposta dos instrumentos de registo; assegura o respeito pela aplicação das percentagens máximas fixadas no artigo 21.º do Dec-Reg. 2/2010 e no artigo 46.º, do ECD. A CCAD também deve transmitir a todos os relatores as orientações adequadas, a fim de garantir que as propostas de avaliação final respeitem as referidas percentagens.

Surgiu também como avaliador a figura do relator, designado pelo coordenador do departamento curricular a que pertença o docente avaliado. O relator é o membro do júri de avaliação responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado, com quem deve manter uma interacção permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação do desempenho (Dec-Regulamentar nº2/2010, art.º14º). O coordenador do departamento curricular coordena e supervisiona o trabalho desenvolvido pelos relatores do seu departamento.

Relativamente à periodicidade, a avaliação do desempenho dos docentes integrados na carreira realiza -se no final de cada ciclo de dois anos escolares e reporta-se ao tempo de serviço prestado nesse período. O processo de avaliação desenvolve-se em seis fases sequenciais: 1ª fase - preparatória (decisão sobre a metodologia de avaliação a adoptar e construção e aprovação dos instrumentos); 2ª fase – definição dos objectivos individuais, se o docente o entender; 3ª fase - observação de aulas, no caso da progressão ao 3.º e 5.º escalão e análise documental realizada pelo relator; 4ª fase - auto-avaliação (Dec-reg. nº 2/2010, art. 17º); 5ª fase - validação das propostas de avaliação com menção qualitativa de excelente, muito bom ou insuficiente pela comissão de coordenação da avaliação; e, finalmente, a 6ª Fase - entrevista individual ao avaliado pelos avaliadores e reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da avaliação final. É objectivo da entrevista individual favorecer uma reflexão conjunta, que permite, entre avaliador e avaliado, a conciliação de percepções sobre o desempenho evidenciado.

Ainda podem surgir mais duas fases opcionais: a da reclamação e a do recurso.

A comissão de coordenação de avaliação fará a conferência e validação quando a proposta de classificação for de Excelente, Muito Bom ou Insuficiente.

Relativamente à fase preparatória deste processo, onde se decide sobre a metodologia a adoptar e construção e aprovação dos instrumentos, poderá acarretar muitas dificuldades à escola, porque é preciso utilizar um quadro teórico-conceptual que

seja coerente, articulado e integrado com a filosofia da própria escola. A maior dificuldade em concretizar este propósito está relacionada com a constatação que a maior parte dos docentes nas escolas não tem formação especializada em avaliação.

2.2. A Avaliação no contexto da avaliação de desempenho docente: conceitos e perspectivas

Iniciamos esta secção fazendo referência aos conceitos que consideramos mais relevantes para o nosso estudo, nomeadamente, avaliação, avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional/ gestão de carreiras e objectos individuais. Quanto ao conceito de avaliação, fazemos referência a alguns significados convocando diversos autores (Hadji, 1994; Rodrigues, 1999; Alves, 2001 e 2004; Pacheco, 2002 e De Ketele, 1991) Seguidamente, fazemos referência ao conceito de avaliação de desempenho docente, sustentadas em diferentes autores (Hadji, 1994; Pacheco & Flores, 1999; Curado, 2002 e Simões, 2000), explicitando que só fará sentido falar em avaliação dos professores se for criada uma cultura de avaliação nas escolas.

No que diz respeito à problematização sobre o desenvolvimento profissional / gestão de carreiras referenciamos (Day, 1993, 1999 e 2003; Curado, 2002; Hargreaves, 1994; Pacheco 2001; Paquay, 2004 e Elias, 2008), que sustentam que o desenvolvimento profissional deve ser enquadrado no desenvolvimento organizacional.

Seguidamente, fazemos referência às concepções que consubstanciam os modelos de avaliação dos docentes nas dimensões sumativa e formativa, após o que se faz uma abordagem aos modelos de avaliação dos docentes orientados para a prestação de contas e para o desenvolvimento profissional, analisando as suas características bem como os seus propósitos e finalidades.

Posteriormente, considerando que o desenvolvimento profissional está na linha da avaliação orientada por propósitos formativos, potenciando a formulação dos OI, analisámos a amplitude do conceito, articulando-o com a avaliação. E porque o tema fulcral desta dissertação é compreender se a formulação dos OI para a ADD contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores, desenvolvemos com maior detalhe as concepções subjacentes à formulação dos OI, nomeadamente processos, estratégias, bem como os factores que podem condicionar a sua formulação.

Por fim, tentamos responder a algumas questões pertinentes para avaliação do desempenho docente: Quem avalia? O quê? Como? Que critérios, instrumentos e procedimentos? Para quê?

2.2.1. Conceitos de avaliação

Para além do contexto educativo, tem-se falado em avaliação noutros ramos da actividade humana, nomeadamente na economia, na medicina, na política, na justiça, entre outras. Deste modo, concordamos com Rodrigues (1999, p. 18), quando afirma que a “avaliação é parte inevitável de todo o empreendimento humano”, pois a avaliação é própria de um ser que, por um lado, é capaz “de julgar o que é e o que faz, possuindo, por isso, uma certa ideia de perfeição que se exprime na [...] capacidade de distanciamento crítica face à realidade, e, sobretudo, face à sua própria realidade” (Hadj, 1994, p.42), mas, por outro lado, é “incapaz de conhecer exaustivamente a sua evolução” (Hadj, 1994, p. 42). Alves (2004) afirma que “o acto de avaliar, apesar de presente em todos os contextos da actividade humana, é no contexto escolar que assume um estatuto privilegiado” e onde pode ser uma ferramenta poderosa para a direcção das escolas, uma vez que pode fornecer dados que permitam a melhoria e desenvolvimento de práticas, planificar estratégias, fornecer dados sustentáveis para uma tomada de decisão, tendo em conta que segundo Clímaco (2000, p. 5),

introduz mecanismos de organização da informação sobre aspectos ou sectores específicos de uma organização ou área de actividade, que tem como consequência promover um olhar sobre si mesma, procurar uma explicação, um sentido para a acção empreendida, melhorar os resultados ou a sua eficácia.

Atribuem-se à avaliação diversos significados, pois se para uns avaliar significa, entre outras coisas, quantificar, classificar, seleccionar, medir, para outros, pode significar aprender, compreender, dialogar, melhorar (Rodrigues, 1999; Hadji, 1994). Deste modo, deparamo-nos com uma diversidade de verbos para definir o acto de avaliar. Hadji (1994, p. 22) refere que para percebermos a avaliação é necessário ter em conta, essencialmente, três palavras-chave – verificar, situar e julgar. Verificar a presença de algo que se espera (saber, conhecimento, competência, entre outras), situar alguma coisa (indivíduo, escola, projecto) relativamente a uma determinada norma ou

critério e julgar, ou seja, atribuir um determinado valor. Perante isto, percebe-se que a definição de avaliação não é única, existindo uma grande variedade de definições que importa considerar. Ainda para Hadji (1994, p. 29), avaliar significa:

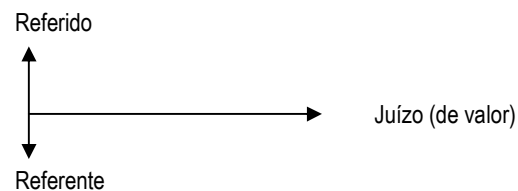
tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis de realidade, sempre a marcar e a sublinhar por esta mesma operação a distância que os separa: a realidade daquele que constrói e formula juízos de valor e a daquilo em que incide esse juízo, ainda que se trate da mesma pessoa, num acto de auto-avaliação.

O autor alerta para o facto de a

avaliação ser um acto pelo qual se formula um juízo de “valor” incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, entre outros) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objecto real a avaliar; dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto (Hadji, 1994, p.31).

Na mesma linha de pensamento, Lesne (1984, citado por Rodrigues, 1999, p. 25) refere que “avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou apreendido de forma imediata, objecto de investigação sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser, objectivo perseguido, etc.)”. Para Lesne, o termo **referente** corresponde aos dados da ordem do ideal e **referido**, corresponde a dados de ordem de facto. Avaliar é comparar o real, o existente com o desejado, o esperado, o ideal, que é constituído por normas, objectivos ou critérios e permite atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação aos dados concretos que constituem o referido (Lesne 1984, citado por Rodrigues, 1999, p. 25), tal como mostramos na figura 1:

Figura 1- O acto de avaliar (Lesne 1984, citado por Rodrigues, 1999, p.25)



Para o autor, a avaliação produz um juízo de valor que resulta de um confronto entre os dados desejados, esperados e ideais – referente, e os dados reais – referido, isto

é, o referido é tudo aquilo que está a ser observado no objecto avaliado, ou seja, o acto de avaliar centra-se numa reflexão em torno do confronto real e o desejado, entre o referido e o referente, resultando na produção de um juízo de valor.

Segundo Pacheco (2002, p. 46), o juízo de valor produzido no acto de avaliar pode auxiliar na fundamentação das decisões que serão tomadas, *a posteriori*. O autor refere que “avaliar é decidir na base de um juízo de valor, formulado sobre um processo de recolha de dados, em função de critérios bem definidos” (Pacheco, 2002, p. 59). Segundo De Ketele (1991, p. 266), “a avaliação é um processo que consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis e de examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios escolhidos adequadamente com vista a fundamentar a tomada de decisões.”

Segundo Alves (2004), para avaliar é necessário iniciar com a produção do referido, que resulta de todo um conjunto de operações que consistem: na identificação do objecto real, na determinação dos seus aspectos mais importantes, na definição de indicadores relativos a cada parcela considerada, na recolha de informações concretas e na recolha de dados de partida.

2.2.2. Conceito de avaliação do desempenho docente

Apesar de estarmos a viver tempos mais calmos nas escolas, no que diz respeito à ADD, esta continua a ocupar uma posição relevante em vários debates.

Na opinião de Simões (2000, p. 27), “a avaliação dos professores é política, não só porque é um instrumento usado no processo de fazer política, mas também porque está dirigida à formulação de juízos de valores sobre alguma coisa”.

Considera-se que pode ter um impacto significativo sobre a produtividade do trabalho dos professores, dependendo este, em grande medida, da perspectiva como for implementada: na perspectiva de controlo do desempenho, ou na de desenvolvimento profissional.

Segundo Pacheco e Flores (1999, p. 167), a avaliação é politicamente perspectivada a partir de uma dimensão de controlo, que pode ser vista na lógica de desenvolvimento profissional com pressuposto formativo, ou na lógica de *accountability* – prestação de contas.

Ainda na opinião de Simões (2000, p. 27), “as questões políticas da avaliação relacionam-se com a determinação de um conjunto de questões estruturais do processo de avaliação: que dados recolher, a partir de que fontes, com que instrumentos e para que fim?”.

Segundo o autor, para se iniciar o processo da avaliação é necessário determinar o que se pretende avaliar, os instrumentos de recolha de dados e quais as finalidades da avaliação.

Para além dessas preocupações, Simões (2000, p. 27) afirma que,

A implementação de qualquer política escolar, incluindo a política da avaliação dos professores, representa uma acção recíproca contínua entre: diversos objectivos políticos, regras e procedimentos estabelecidos, negociações entre grupos, escolhas de valores e contexto local.

Nesta lógica, parece que só fará sentido falar na questão da avaliação dos professores se for integrada numa cultura de avaliação de escolas, o que pressupõe o desenvolvimento de mecanismo de recolha de dados e de produção e análise de informação.

Neste sentido, o processo de ADD depende da escola, uma vez que está relacionado com os referentes internos de cada uma. Cada escola tem expectativas diferentes para a sua acção, nomeadamente:

- orientações e valores, metas assumidas relativamente ao sucesso e prevenção do abandono escolar;
- desenvolvimento do currículo nacional;
- o seu sistema de organização;
- as políticas de relação com a comunidade.

Também o próprio docente toma decisões sobre o caminho a tomar no seu desenvolvimento profissional, quando define os seus objectivos, se assim o entender, quais os projectos em que estará envolvido, que alterações e/ou inovações pretende introduzir nas suas práticas.

Curado (2002, p.24), sustentando-se na posição de Darling-Hammond, (1990) considera que a avaliação dos professores é o “processo ou processos formais pelos quais os professores são apreciados para efeitos de prestação de contas, desenvolvimento profissional e/ou desenvolvimento organizacional das escolas.”

Voltando ao contexto educativo que insere a ADD, é importante que a escola tenha a capacidade de resolver os seus problemas, nomeadamente, os decorrentes do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e das práticas dos professores e de decidir, adequadamente, com base num diagnóstico realizado, de forma a promover o sucesso dos alunos, dos professores e da escola.

No entanto, para que se atinja este propósito, McLaughlin e Pfeifer, (1998, citados por Simões, 2000, p. 26) consideram que a mudança organizacional é um dos problemas que, para ser correctamente equacionado, necessita de uma mudança das “normas e dos valores organizacionais, criando e sustentando uma cultura de avaliação”. Consideram, ainda, que é necessário “não só estabelecer as condições que possibilitem a avaliação dos professores (uma comunicação aberta e confiante) mas, também, desenvolver estratégias e processos que alimentem e fortifiquem esse desígnio”. Segundo os autores, há necessidade de criar uma cultura de avaliação nas escolas e a manutenção e reforço dessa cultura, ou seja, é necessário que nas escolas, em vez de haver avaliações fragmentadas, todas as acções de avaliação (de alunos, de professores, dos professores e da própria escola) sejam integradas numa cultura de avaliação.

Pacheco e Flores (1999, p. 167), corroborando Iwanicki (1997) consideram a ADD uma preocupação política, ao afirmar que “a avaliação do professor é um subproduto da preocupação com a eficácia das escolas na precursão dos objectivos de aprendizagem pretendidos”. Afirmando mesmo que a avaliação dos professores é “um poderoso e eficaz instrumento político que subjaz às orientações educativas por várias razões: umas, de natureza interna, porque motivam e responsabilizam: outras, de natureza externa, porque certificam ou sancionam”. Assim, para os autores, a “avaliação é um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional que reforça o significado de uma acção de melhoria individual centrada na realidade problemática do ensino” (Pacheco & Flores, 1999, p. 167).

A avaliação do desempenho docente, partindo da concepção de Hadji (1994, p.31), “é um acto pelo qual se formula um juízo de valor” incidindo no docente por “meio de um confronto entre duas séries de dados que são postas em relação”, as que dizem respeito ao referente, situação ideal, e as que dizem respeito ao referido – a situação real.

De acordo com Hargreaves e Fullan (1992, citados por Simões 2000, p. 72), “se queremos compreender o que é que os professores fazem e porquê, é necessário também

compreender a comunidade de ensino, a cultura de profissão de que os professores são uma parte.”

Desde sempre o trabalho desenvolvido pelo professor foi avaliado, muitas vezes de forma informal, pelos alunos, encarregados de educação e até pelos seus pares, no entanto segundo Simões (2000, p. 7), a existência de sistemas formais de avaliação dos docentes “é um fenómeno relativamente recente, na maior parte dos sistemas educativos”.

Consideramos que a ADD pode ser importante para o próprio professor, para a escola, para os pais /encarregados de educação e para a comunidade educativa, para a comunidade local ou para a administração central.

Os sistemas educativos, as escolas e os professores são cada vez mais responsabilizados e avaliados em função das suas capacidades de conseguir responder adequadamente às exigências e aos problemas da sociedade actual. Deste modo, a avaliação educacional – avaliação dos docentes, avaliação das escolas, avaliação dos alunos tem uma grande centralidade nos discursos e nas acções políticas.

A administração central pretende, de certa forma, controlar o que se ensina e o modo como se ensina. A sociedade e o estado acreditam que a ADD tem como função garantir a credibilidade, transparência e equidade do sistema educativo.

Para a escola, a avaliação do desempenho docente tem vindo a ser preconizada como um instrumento fundamental, na procura de melhores resultados. Para o legislador existe uma correlação positiva e elevada entre a qualidade da actividade docente e os resultados dos alunos.

Com já referimos no início do capítulo, o ECD determina que a avaliação desempenho se concretiza segundo quatro dimensões, tendo em conta os deveres profissionais e éticos da profissão docente, a forma como se desenvolve o processo de ensino aprendizagem e a participação docente na vida da escola, bem como a sua relação com a comunidade e a formação profissional adquirida, tal como preconiza o decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto:

(A) Vertente profissional, social e ética	O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados, em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.
(B) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.
(C) Participação na escola e relação com a comunidade educativa	O professor exerce a sua actividade profissional no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que este se insere.
(D) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática pedagógica, promovendo a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

Quadro 1 – Comparação entre as dimensões da ADD e o perfil geral de desempenho profissional do professor

Simões (2000, p.35), sustentando-se na posição de Shinkfield, (1995) considera que a avaliação dos professores destinada a melhorar o seu desempenho e, consequentemente, beneficiar as aprendizagens dos alunos deve ter em conta cinco princípios básicos:

- a avaliação dos professores tem que ser entendida não só como uma prestação de contas, mas deve também constituir-se como uma parte integrante do processo educativo no interior de cada escola;
- só é possível proporcionar o desenvolvimento profissional num processo de avaliação através da implementação de uma perspectiva construtiva;
- são essenciais a colaboração e o respeito mútuo entre professores e avaliadores;
- a implementação de um plano de avaliação de professores deve ser precedida de consensos gerais entre as partes interessadas relativamente à missão da escola e às tarefas do trabalho;
- a auto-avaliação dos professores deve tornar-se uma parte importante do processo.

Nevo (1995, citado por Simões 2000, p. 36) considera que existem alguns princípios chave para um sistema de avaliação eficaz, nomeadamente,

- clareza no objectivo da avaliação e na respectiva compreensão pelos pessoal nela envolvida;
- combinação de procedimentos e processos da avaliação relativamente ao objectivo seleccionado;
- é dada prioridade à avaliação dos professores através do investimento feito em recursos, tempo e dinheiro;
- os avaliadores são devidamente treinados para o efeito;
- é dado aos professores um eficiente *feedback*;
- são usadas múltiplas fontes de dados;
- são estabelecidos critérios de desempenho claros, relevantes e significativos;
- os professores são envolvidos activamente, quer em actividades de assistência aos colegas, quer no estabelecimento de objectivos;
- há uma confiança mútua entre o avaliador e o avaliado;
- ligação sistemática entre a avaliação do professor e o desenvolvimento do corpo docente.

Estes atributos são importantes na implementação e no sucesso de um sistema de avaliação dos professores.

2.3. Desenvolvimento profissional / gestão de carreiras

O desenvolvimento profissional dos professores pode concretizar-se através de formação, projectos, reflexão, leituras, trabalho colaborativo, entre outros, proporcionando ao docente o verdadeiro crescimento orientado para a melhoria do seu desempenho.

A este propósito sublinha Day (1999, p.16), “a natureza do ensino exige que os docentes se empenhem num processo contínuo de desenvolvimento profissional”. Uma das formas que visam a promoção do desenvolvimento profissional docente, que teve notável evolução na última década do séc. XX, é a formação contínua. O objectivo desta formação é, entre outros, o de promover nos professores em exercício de funções, o conhecimento de novos modelos de ensino e aprendizagem inerentes à reforma educativa. Referimo-nos à formação contínua que o professor realiza com uma finalidade formativa, tanto de desenvolvimento pessoal como profissional, individualmente ou em grupo, a fim de desempenhar as suas tarefas de forma mais eficaz.

Por outro lado, Day (1999) sustenta que ser profissional implica um compromisso para investigar a própria prática. Assim, o desenvolvimento profissional vai muito além da formação contínua, tendo uma relação estreita com a organização escola e todos os seus intervenientes. Este desenvolvimento profissional abrange, por si só, o aperfeiçoamento pedagógico, o conhecimento científico e o conhecimento e compreensão de si mesmo (Day, 1999).

Na visão de Pacheco e Flores (1999, p.168) o desenvolvimento profissional dos professores é “um processo contínuo de aprendizagem que inclui, por um lado, a aquisição de novas competências, resultantes de práticas de inovação escolar e, por outro, a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira”.

Na mesma linha de pensamento, partindo da concepção de ensino como uma actividade contínua, Paquay (2004, p. 23) considera que “uma avaliação regular das competências dos professores, e sobretudo das suas necessidades (individuais ou colectivas) permite fixar as prioridades para a sua formação contínua”.

No entanto Duke e Stiggins, (1990 citados por Curado 2002, p. 23), consideram que o desenvolvimento profissional docente é “o processo ou processos pelos quais os professores minimamente competentes atingem níveis mais elevados de competência

profissional e expandem a sua compreensão de si mesmos, do seu papel e dos contextos e práticas educativas”.

Hargreaves (1994) defende que o desenvolvimento profissional deve ser enquadrado no desenvolvimento institucional. Situando-se numa perspectiva pós tecnocrática, Hargreaves refere que:

os professores têm necessidades profissionais ao longo de toda a vida e só serão colmatadas se forem encaradas como qualquer aprendente em termos de continuidade e progressão; para que a continuidade e progressão sejam alcançadas as necessidades de desenvolvimento profissional têm que ser regularmente avaliadas, as escolas concebem um plano de desenvolvimento que permite também o plano de desenvolvimento profissional do professor e as necessidades profissionais identificadas têm que ser conciliadas com as necessidades da escola (Hargreaves, 1994, p. 211).

Desta forma, a melhoria da escola implica o investimento no desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria dos docentes implica que o seu desenvolvimento profissional seja enquadrado no contexto institucional (Day, 2001). O autor refere que “assim a avaliação não deve ser vista como uma realidade separada do plano de desenvolvimento individual dos professores do plano de desenvolvimento da escola se se quer desenvolver tanto os processos de trabalho dos indivíduos, como a arquitectura social da escola ” (Day, 2001, p. 150).

Na mesma linha de pensamento, Afonso (2005, citado por Elias, 2008, p. 157), afirma que “também é essencial que as escolas desenvolvam estratégias de desenvolvimento e de aprendizagem organizacional sustentadas em dispositivos internos de auto-avaliação.”

Posto isto, parece-nos importante a articulação entre o desenvolvimento profissional dos docentes sustentado por um processo de avaliação de desempenho e a auto-avaliação das escolas. A avaliação do desempenho não poderá ser vista numa perspectiva individual, mas enquadrada numa dimensão mais ampla que engloba a dimensão pessoal, profissional, e a contextual.

Segundo Simões (2000, p. 15), a avaliação centrada na prestação de contas “é geralmente definida em termos de competências mínimas e vista como o controlo da qualidade, feito a partir de cima”, estando assim ligada ao conceito de responsabilidade”. O professor vê a profissão como um emprego, o que leva a mecanismos de supervisão e

controlo por parte do director. Consideramos que, muitas vezes, a falta de tempo para o período de avaliação é um entrave para avaliar com propósitos de desenvolvimento profissional. Também é importante que os avaliadores tenham para os avaliados características, tais como: um forte conhecimento de aspectos técnicos de ensino, uma vasta experiência pedagógica, cooperação com o avaliado e capacidade para dar sugestões fiáveis.

Simões (2000, p. 47), cita Wise (1984) para apresentar duas perspectivas sobre a avaliação dos professores – a perspectiva burocrática e a profissional, que sintetizamos no Quadro 2:

Avaliação burocrática	Avaliação profissional
Confia originariamente nos administradores o desenho e o funcionamento de um processo uniforme de avaliação dos professores	Os professores são envolvidos no desenvolvimento e no funcionamento do processo de avaliação dos professores
A avaliação é baseada em critérios generalizados tais como capacidades de ensino genéricas ou outros comportamentos de ensino descontextualizados	A avaliação é baseada em padrões da prática profissional que são orientados para o aluno.
Reconhece um conjunto fixo de resultados da aprendizagem	Reconhecem-se múltiplas estratégias de ensino e resultados da aprendizagem
Trata todos os professores do mesmo modo	Os professores são tratados de maneira diferente de acordo com as suas tarefas, estádios de desenvolvimento e objectivos
É uma avaliação altamente padronizada	É uma avaliação clínica, analítica, orientada para a prática
É desenhada para monitorizar a conformidade com as rotinas	É desenhada para avaliar a conveniência das estratégias e das decisões.

Quadro 2 - Perspectivas sobre a avaliação dos professores: perspectiva burocrática e a profissional

A avaliação dos professores pode, assim, ser orientada para propósitos formativos, que conduzem ao desenvolvimento profissional e à melhoria do desempenho docente e para propósitos sumativos, orientada para a tomada de decisões no que respeita à contratação, remediação, promoção ou demissão dos docentes (Simões, 2000), tendo como base a responsabilização dos docentes e, por conseguinte, a prestação de contas.

Desta forma, os sistemas de avaliação de desempenho baseiam-se em dois objectivos centrais: a responsabilização ou prestação de contas e o desenvolvimento

profissional. Day (1993) distingue dois modelos base onde estas concepções de avaliação estão subjacentes: o *modelo de processo* e o *modelo de produto*.

No primeiro, o valor da avaliação incide no processo de trabalho, com o objectivo do desenvolvimento profissional dos docentes. Produz informação e “ideias sobre o trabalho do professor, de modo que este as possa utilizar para aperfeiçoar o seu próprio trabalho” (Winter 1987, citado por Day, 1993, p.100). O segundo, centra-se no resultado do trabalho do docente, com o objectivo de criar uma base de informações sobre o desempenho do docente com vista “a melhorar os padrões profissionais, através de recomendações várias, por exemplo, a promoção, o aperfeiçoamento ou a formação” (Winter, citado por Day, 1993, p.100).

Verifica-se, assim, que estes dois modelos implicam diferentes concepções de avaliação do desempenho, uma que remete para a responsabilização, no sentido da prestação de contas – *modelo de produto*, e outra que potencia o desenvolvimento profissional – *modelo de processo*.

Nas palavras de Day (2001, p. 151), “embora o produto seja necessário, é essencial realizar o processo de forma correcta e, mais importante ainda, adoptar o processo certo”, ou seja, na opinião do autor, é preciso encontrar uma forma de avaliar que se centre no processo e no produto.

Haefele (1992, citado por Simões, 2000, p. 37) apresenta dois modelos para a avaliação: o modelo do défice – *deficit model*, e o modelo colegial. No modelo de défice, os professores são vistos como imperfeitos e com necessidade de ajuda, enquanto que os presidentes do conselho executivo/ directores e os respectivos avaliadores são vistos como os peritos que possuem o conhecimento e as destrezas para detectar as deficiências dos professores e estabelecer os planos para corrigir estas deficiências. O avaliador apresenta o resultado da avaliação e algumas sugestões a melhorar: é um processo de comunicação de sentido único de director/avaliador para o professor.

O modelo colegial de avaliação de professores valoriza os seus atributos específicos e das situações de ensino, reconhece a especificidade dos contextos da sala de aula, das escolas e da comunidade e, por isso, reconhece que não é possível a aplicação dos mesmos critérios de avaliação a todas as salas de aulas. O modelo visa encorajar o diálogo entre os professores, a fim de os levar a examinar e avaliar o que fazem e o modo como o fazem, contendo uma perspectiva dialógica na qual os pares se comprometem na análise dos objectivos e nos meios para os alcançar. Os professores são

encorajados a estabelecer relações que proporcionem mudanças na escola e estabelecem tempo para se encontrarem e para reflectirem sobre o melhor modo de conciliar as intenções com as práticas da sala de aula.

Shinkfield e Stufflebeam (1995) identificam um conjunto de modelos de avaliação de desempenho, com base na realidade inglesa, agrupando-os a partir das diferentes modalidades de avaliação – formativa, formativa/sumativa e sumativa, segundo os seus propósitos e finalidades. Os modelos orientados para uma avaliação formativa centram-se no processo de recolha e produção de informação com o objectivo de produzir juízos de valor, no sentido de contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes; os modelos desenvolvidos numa lógica sumativa apresentam como propósitos acumular informações e evidências para a prestação de contas e, finalmente, os modelos orientados numa perspectiva formativa/sumativa prevêem que a informação é trabalhada no sentido da produção de juízos de valor centrados complementarmente no desenvolvimento profissional e na prestação de contas.

Considerando que o desenvolvimento profissional está na linha da avaliação orientada por propósitos formativos e, ao inverso, a prestação de contas por propósitos sumativos, pareceu-nos pertinente analisar a amplitude dos conceitos, articulando-os com a avaliação do desempenho dos docentes (ADD), assim como, finalizar esta abordagem com as palavras de Pacheco (2001, p.130) que refere que a avaliação terá dois propósitos centrais gerais: “a de controlo dos resultados, validação de objectivos, detecção de deficiências do rendimento, de classificação; outra de interpretação, de proposta de melhoria, de análise crítica.”

2.4. Objectivos individuais

Com a entrada em vigor do antigo Estatuto da Carreira Docente - Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro e posterior legislação complementar, surgiram alterações à ADD, entre outras, a formulação dos objectivos individuais (OI) por parte dos professores.

Segundo o legislador, a formulação dos OI permitiria aferir o contributo do docente para a consecução das metas fixadas a nível de escola, em sede de Projecto Educativo (PE), Projecto Curricular de Turma (PCT), Regulamento Interno (RI) e Plano anual de Actividades (PAA). A avaliação do desempenho dos professores iniciava-se com a formulação dos OI, que fixava o contributo do avaliado para os objectivos e as

metas referidos acima ou para áreas relevantes do seu desenvolvimento profissional. Os OI são formulados, tendo por referência os itens no ponto 2, do Art. 9º, do Dec.Reg. nº 2/2008, a saber:

- a) A melhoria dos resultados escolares dos alunos;
- b) A redução do abandono escolar;
- c) A prestação de apoio à aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem;
- d) A participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento ou escola não agrupada;
- e) A relação com a comunidade;
- f) A formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente;
- g) A participação e a dinamização de:
 - projectos e/ou actividades constantes do PAA e dos PCT;
 - outros projectos e actividades extracurriculares.

Na formulação dos objectivos o avaliado deve ter em conta que:

- os OI se traduzam em resultados esperados e não em actividades;
- cada objectivo estará, sempre que possível, associado a uma métrica quantitativa que seja do conhecimento do avaliador e do avaliado;
- a formulação dos OI deve ser ambiciosa, mas realista.

Em síntese, os OI devem ser: específicos; mensuráveis; atingíveis; relevantes, calendarizados e, sempre que possível, deverão promover a articulação entre as prioridades do PE e as prioridades individuais. Mais especificamente, devem obedecer àquilo a que se chama “modelo” **SMART** – *Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-related*.

Assim, os OI devem ser específicos, porque têm que ser apresentados com clareza e compreensão por parte do avaliado para o avaliador, para não permitir equívocos relativamente aos resultados esperados; mensuráveis, porque têm que estar associados a uma métrica que seja do conhecimento dos actores envolvidos na avaliação, alcançáveis, devem ser definidos de forma ambiciosa, mas realista; relevantes, ao serem formulados, os OI devem ter em conta o desempenho e as finalidades da Escola/

Agrupamento; e finalmente controláveis, porque se devem ter em conta os instrumentos de monitorização e de acompanhamento para se poder actuar em caso de desvio.

Aplicando as modalidades da avaliação à formulação dos OI, verifica-se que esta deve ser antecedida de um momento de diagnóstico a efectuar por cada docente, nas suas turmas, sendo esta uma tarefa essencial para o auxiliar a planificar o processo de ensino aprendizagem, com vista à qualidade das aprendizagens – avaliação diagnóstica. Os resultados desta diagnose devem constar no PCT e devem ser analisados ao longo do ano, de modo a permitir a formulação de estratégias que se considerem pertinentes, para se atingirem os objectivos traçados - avaliação formativa. No final do ano lectivo, o docente, com base na informação recolhida nos momentos anteriores, compara os resultados alcançados com os OI definidos – avaliação sumativa.

No final do ano, caberá ao avaliador efectuar a avaliação dos objectivos definidos no início do período de avaliação, tendo sempre por referência o grau de cumprimento/métrica previamente definida para cada objectivo.

O avaliador analisa os resultados do desempenho do avaliado e compara-os com os objectivos previamente fixados, que deverão ter sido elaborados tendo por referência as metas da escola, fixadas no projecto educativo e no plano anual de actividades, sendo possível, desta forma, conferir rigor e objectividade à avaliação do grau de cumprimento dos objectivos individuais. Com efeito, a partir da comparação entre o objectivo predefinido e o desempenho evidenciado, o avaliador pode aferir se este não foi cumprido, se foi parcialmente cumprido, se foi cumprido de acordo com o previsto, se excedeu o previsto ou, ainda, se excedeu largamente o previsto, o que irá permitir atribuir, posteriormente, a classificação de acordo com a escala regulamentarmente fixada.

Neste sentido, a avaliação de cada objectivo deve ter em consideração a escala de avaliação de *Excelente* a *Insuficiente*, consubstanciada em descritores validados por cada escola, os quais, por sua vez, devem apontar claramente para os diferentes níveis de desempenho.

Em Junho de 2010, surge novo estatuto – Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho e, conseqüentemente, legislação complementar, onde a entrega dos OI, é facultativa, o que remete para uma opção clara do avaliado e poderá revelar as suas opções relativamente ao processo de avaliação de desempenho docente, pois, de acordo com Alves, Machado e Gonçalves (2009, p. 215), o processo da formulação dos OI, na ADD,

pode consubstanciar-se, em duas lógicas diferentes (Barbier, 1990): por um lado, numa “lógica de gestão pelo produto” e, por outro, uma “lógica de gestão pelo processo”. Segundo os autores, na primeira lógica, desenvolvem-se “um conjunto de operações que se revela exterior aos agentes, centrada no produto e dominada pelo binómio objectivos/avaliação do produto”; a segunda é “assente num grupo de operações que implica a participação dos sujeitos, centrada nos processos e articulada com os contextos de desenvolvimento do desempenho”.

Se a formulação dos OI, ocorrer numa lógica de produto é baseada na individualização do desempenho e da observação da acção em função dos produtos:

esta lógica de produto orientada pelas ilusões positivistas de medição do comportamento humano, radica a sua exequibilidade na abstracção epistemológica, lógica e cultural dos contextos e dos processos, postulando um princípio da invariabilidade do desempenho em relação à sua circunstancialidade (Alves, Machado & Gonçalves, 2009, p.215).

Numa lógica do processo, na formulação dos OI, o factor central é a “consideração dos desempenhos dos docentes em função das suas vivências, experiências e aspirações, ou seja, da complexidade do ecossistema de acção”:

a formulação dos OI e a explicitação dos objectivos é assumida como um processo de gestão organizacional que permite a comunicação e a participação, segundo um paradigma de avaliação de orientação e “criterial”. A avaliação assim potencia a regulação reflexiva do desempenho, na qual a “interpretação” é mais importante do que a “medição” dos resultados (Alves, Machado & Gonçalves, 2009, p. 216),

Alves, Machado e Gonçalves (2009, p. 216) consideram que a formulação dos OI assenta em três princípios, nomeadamente: a referencialização, a contextualização, e a iteratividade.

Quanto ao princípio da “referencialização”, o professor para formular os OI terá que analisar os referentes de antecipação e os de realização, isto é, os “instrumentos de diagnose” (PE, PAA, PCA, avaliação das aprendizagens,) e os “instrumentos de prognose” (PE, PAA, PCA, ...), juntamente com os indicadores de medida propostos pela escola. Uma vez que a formulação dos OI segue uma orientação de referentes políticos e organizacionais e assenta na legitimação interna dos referentes, Alves,

Machado e Gonçalves (2009, p. 216) referem que, deste modo, há garantia de “transparência, através de um processo prévio de clarificação das regras do jogo”, e de “exequibilidade que decorre da explicitação dos referentes”.

No que diz respeito ao princípio da contextualização, Alves, Machado e Gonçalves (2009, p. 217) referem que este está “ancorado numa necessidade de coerência normativa, uma vez que o sistema educativo português apresenta uma configuração interna que aponta, tendencialmente, para lógicas de autonomização das escolas”. Neste sentido, o professor quando formula os seus objectivos deve ter em conta a especificidade do contexto escolar em que está inserido, estando atento ao grupo turma que lhe foi atribuído, ao tempo e outras variáveis que podem surgir. Como já foi referido acima, os objectivos formulados devem ser negociados e acordados com o avaliador, devem ser pertinentes e válidos em função da realidade em questão para, deste modo, se legitimar todo processo da ADD. A formulação dos OI prossegue segundo o paradigma subjectivista, pois assenta num quadro axiológico em que se valoriza a negociação, participação e contratualismo. A relação entre o avaliador e o avaliado assenta numa gestão socialmente democrática, negociada e de ética contratual (Rodrigues, 1994 e 2002). O avaliador é um gestor que procura criar dispositivos que contribuam para a melhoria do funcionamento do processo de formulação dos OI. O avaliado é o sujeito da sua avaliação que participa no processo, numa lógica de auto-controlo. Ele pode gerir, executar e controlar o dispositivo de definição dos OI, bem como os resultados obtidos. O professor é sujeito na formação e na avaliação, é participante na organização, gestão, execução e controlo do processo de avaliação. Assim, de acordo com este princípio, a formulação dos OI assenta num processo formativo – avaliação formativa.

Relativamente ao princípio da iteratividade, os autores referem que, como neste processo há uma “indexação a referentes políticos e organizacionais”, haverá uma dinâmica em torno da lógica do processo, de forma aberta e flexível sendo, pois, susceptível de mudanças, aperfeiçoamentos e de redefinições.

De tudo o que foi dito sobre o processo da ADD, só poderá haver desenvolvimento profissional entre avaliado e avaliador, se realmente houver entendimento entre ambos. Trata-se, portanto de, mais uma vez, se operarem alterações nas posturas, nos processos, nas dinâmicas e nas estratégias.

Em primeiro lugar, é necessário uma análise reflexiva e crítica das práticas dos docentes numa perspectiva de formação e de desenvolvimento profissional; na detecção

dos pontos fortes e dos pontos fracos nas práticas dos professores e, na percepção das causas que levam aos pontos fortes e das fragilidades. É importante haver um clima de seriedade e humildade profissional por parte dos intervenientes para, assim, se tornar possível diálogo entre eles.

Quanto aos processos, partindo do pressuposto acima referido – postura, pode-se alcançar o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, em que, segundo Alves, Machado e Gonçalves (2009, p. 222) a sua formação resultará da conjugação da

ajuda dos colegas (de fora para dentro e por isso será um processo de **imigração pedagógica**) com a capacidade de diálogo do avaliado sobre a justificação do seu exercício docente (de dentro para fora e por isso será um processo de **emigração pedagógica**) de forma a conseguir-se uma formação que seja produto da conjugação, solidária, comprometida e produtiva dos vários actores da ADD e que, assim, se resolverá (através do diálogo e da partilha) naquilo que se poderia chamar de processo de **migração pedagógica**.

Desta forma, o desenvolvimento destes processos permitirá a operacionalização da “simbiose produtiva” entre a auto-avaliação e a hetero-avaliação obtidas no processo da entrevista entre o avaliado e o avaliador.

No que diz respeito às dinâmicas, a formulação dos OI deve ser passível de reformulação e renegociação sempre que necessário.

Nesta linha de pensamento, Alves, Machado e Gonçalves (2009, p. 223) aconselham que

as dinâmicas que incentivem os professores a desenvolver capacidades de construção (através da auto-avaliação sistemática), das suas cartas de necessidades de formação as quais, por sua vez, e se utilizadas de forma capitalizável, possibilitam o exercício da formação auto-dirigida a qual, no simples princípio de que o primado da explicabilidade justa das razões dos comportamentos profissionais pertence a quem os exhibe.

Neste sentido, para que a formação auto-dirigida não passe de uma hipótese vazia de significado, os mesmos autores aconselham que a auto-observação e análise do exercício docente seja orientado por princípios que emoldurem a estratégia de investigação acção, tais como:

- a base social é o envolvimento;
- a base educacional é o aperfeiçoamento;
- a base pragmática é a intervenção e mudança;
- aplica-se a sistemas e às pessoas nelas envolvidas;
- é um método de exploração e resolução de problemas e por isso deve ser vista como modo de colocação de problemas;
- fornece contribuições explicativas para o desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas envolvidas;
- procura encorajar os professores a estarem conscientes da sua própria prática, a serem críticos dessa prática e a estarem preparados para a mudança da mesma;
- o seu carácter participativo e colaborativo faz com que a investigação seja com em vez de sobre os sujeitos;
- constitui-se como fórum privilegiado de confronto entre a teoria e a prática;
- os professores devem ser construtores de êxitos e não gestores de fracassos educativos.

Depreende-se, pois, que a investigação-acção inclui um exame crítico da prática, considerando a situação pessoal e contextual em que decorre, sendo o motor para a melhoria da prática profissional mesmo no seio de constrangimentos contextuais.

Quanto às estratégias para responder às recomendações apresentadas acima, é fundamental valorizar o processo de auto-avaliação, só assim será possível alimentar as posturas, os processos e as dinâmicas, onde o processo de auto-avaliação pressupõe mudanças tanto nas percepções, como nas funções e também nas actividades do docente. Assim, todos os sistemas de avaliação “devem reconhecer e explorar a capacidade auto-crítica dos professores, devem assumir o valor do conhecimento sobre a prática e criar oportunidades para que este seja explicitado e utilizado.” (Day, 1999, p.103).

Neste processo, é reconhecida a autonomia do professor enquanto profissional, no âmbito das suas reflexões e decisões sobre a sua prática.

2.5. Questões pertinentes para avaliação do desempenho docente: Quem avalia? O quê? Como? Que critérios, instrumentos e procedimentos? Para quê?

Algumas das dificuldades em avaliar os professores derivam da incerteza na escolha do objecto de avaliação, quais as funções da avaliação ou para quê, como avaliar ou quais os critérios, instrumentos, procedimentos a utilizar na avaliação; quem avalia ou quais o(s) avaliador (es).

2.5.1. Quem avalia?

Nas relações de poder que se estabelecem no acto da avaliação, poder-se-á dizer que quem avalia detém o poder. De acordo com o processo de avaliação, actualmente em vigor, para além dos avaliados, continua aparecer a figura da comissão de coordenação da avaliação de desempenho, constituída pelo presidente do conselho pedagógico e mais três docentes (em representação dos níveis de ensino) eleitos no e do Conselho Pedagógico (Dec-Reg. nº. 2/2010, art.º 12.º, ponto 2); tendo como missão assegurar a aplicação objectiva e coerente do sistema de avaliação do desempenho, designadamente, tomando em consideração o projecto educativo e os planos anual e plurianual de actividades, bem como as especificidades da escola e tendo em conta as orientações do conselho científico para a avaliação de professores.

Além disso, compete a esta comissão garantir internamente o rigor do sistema de avaliação, validar as avaliações de excelente, muito bom e insuficiente, elaborar a proposta dos instrumentos de registo (Dec-Reg. nº. 2/2010, art.º 12.º,3b); definir o suporte de entrega do relatório: papel ou digital e emitir parecer vinculativo sobre eventuais reclamações do avaliado.

Surge também a figura do relator, escolhido pelo coordenador de departamento, conforme a situação do avaliado que “aprecia o contributo e a qualidade científico - pedagógica do trabalho desenvolvido pelo docente, tendo em conta os seguintes domínios: *preparação e organização das actividades lectivas; realização das actividades lectivas; relação pedagógica com os alunos; e, processo de avaliação das aprendizagens dos alunos*” (cf. decreto-lei – 75/2010).

O relator deve ser escolhido obedecendo aos seguintes critérios: pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e ter posicionamento na carreira e grau

académico igual ou superior ao deste, sempre que possível; ser, preferencialmente, detentor de formação especializada em avaliação do desempenho.

Se o docente a avaliar estiver posicionado na carreira num escalão mais elevado que o relator, então, o relator é o próprio coordenador do respectivo departamento, desde que pertença ao mesmo grupo de recrutamento, ou, quando não seja o caso, o docente do mesmo grupo de recrutamento com posicionamento na carreira mais próximo do avaliado.

No que diz respeito ao avaliado, segundo a legislação, tem direito a que a avaliação contribua para o seu desenvolvimento profissional e que lhe sejam garantidos os meios e condições necessárias ao seu desempenho. Também deve ter conhecimento dos objectivos, dos fundamentos, do conteúdo e do funcionamento do sistema de avaliação de desempenho, bem como o direito à reclamação e recurso da decisão dos avaliadores.

A relação avaliador-avaliado pode assumir uma dialéctica conflitual, o que deverá levar o avaliador a prevenir-se contra tentações de domínio. A abordagem conceptual desta relação leva ao seu permanente equacionar e reelaborar, atendendo a mecanismos de produção do inesperado, que fazem dela uma actividade complexa e plural.

Na opinião de Caetano (1997, p.275) os constituintes mínimos do processo de avaliação são: o avaliador, um juízo de valor e o avaliado, sendo estes componentes imprescindíveis para a existência do próprio processo de avaliação: “o papel do avaliador é apenas activado na medida em que exista um alvo, pode ser a personalidade ou o desempenho do avaliado, relativamente ao qual é necessário emitir um julgamento ou cotação.”

No sistema de ADD, a relação entre o avaliador e o avaliado assentará numa gestão socialmente democrática, negociada e de ética contratual (Rodrigues, 1994 e 2002). Quanto ao avaliador, este é um gestor que procura criar dispositivos que contribuam para a melhoria do funcionamento do processo de avaliação. O avaliado é o sujeito da sua avaliação, que participa no processo numa lógica de auto-controlo. Ele pode gerir, executar e controlar o dispositivo de avaliação, bem como os resultados obtidos. Assim, a ADD assenta num processo formativo e regulador, tratando-se pois, de uma avaliação formativa. Contudo, no caso português, as recentes alterações ao decreto

regulamentar, levam-nos a afirmar que a ADD poderá assentar mais num processo sumativo.

2.5.2. O que se avalia?

Nem avaliar, nem ser avaliado é fácil, o que de alguma forma se pode inferir da posição de Hadji (1994, pp. 22-23) quando considera que a avaliação se desenvolve “num espaço aberto entre a dúvida e a certeza pela vontade de exercer uma influência sobre o curso das coisas, de “gerir ” sistemas de evolução, constituindo o homem o primeiro desses sistemas”. O autor acrescenta que “a dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que de problemas técnicos. (...) O objecto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, por isso é difícil de definir” (Hadji: 1994, p. 32).

Segundo Silva (2001, p. 55), quando se pretende avaliar é necessário saber primeiro o que se deve avaliar. Depois de definir o que se avalia, podemos verificar, com precisão, em que medida foram alcançados os resultados esperados sendo, desta forma, imperioso determinar o objecto de avaliação.

A multifuncionalidade que caracteriza a profissão docente determina a pluralidade da dimensão do objecto de avaliação.

A subjectividade e complexidade inerentes à profissão de professor levam a que muitos dos resultados da acção dos professores sejam visíveis apenas num curto espaço de tempo, podendo ser confundidos com os efeitos de outras experiências que ocorrem, em simultâneo, com os alunos. O facto de os resultados não poderem ser apreciados directamente torna difícil os professores aferirem claramente acerca dos efeitos que os seus esforços produziram.

Atendendo à subjectividade e complexidade da função docente, a determinação do objecto de avaliação é fundamental, uma vez que é impossível julgar sem factos.

Com a avaliação de desempenho docente, o que se pretende é julgar os indivíduos. O juízo de valor tem como base o indivíduo, sendo este apresentado como uma estrutura organizada de elementos que compõem a sua personalidade.

Estes estados do indivíduo, que decorrem do seu processo de desenvolvimento, levam a que o processo avaliativo seja uma das componentes do processo de produção

da personalidade que, conjuntamente com outros processos contribui para a evolução do indivíduo, produzindo, desta forma, a sua personalidade.

No entanto, a personalidade do indivíduo é caracterizada por diversas identidades, a social e a profissional, entre outras, pelo que a cada identidade corresponde uma avaliação distinta. Na verdade, na avaliação dos docentes o objecto de avaliação é o próprio professor, o que ainda é mais complicado, porque não é fácil avaliar a acção de seres humanos.

Pacheco e Flores (1999, p.172), referem que,

o professor não pode ser avaliado apenas por aquilo que faz e que fica registado administrativamente, devendo fazer parte do seu objecto de avaliação quer a sua performance perante os alunos, quer a colaboração com os seus pares, quer ainda o seu envolvimento no projecto educativo e nos projectos curriculares.

Na opinião de Simões (2000, p. 13), existe uma grande diversidade de concepções do que é ser bom professor e do que é ensinar, associada à respectiva ênfase numa destas vertentes, implica distintos objectos a avaliar e legítimos enfoques diferenciados: “uma coisa é avaliar a qualidade do professor (a competência do professor); uma outra é avaliar a qualidade do ensino (o desempenho do professor); e uma terceira é avaliar o professor ou o seu ensino por referência aos resultados dos alunos (a eficácia do professor) ”.

Simões (2000, p. 13) clarifica a distinção entre cada um dos enfoques apresentados na avaliação dos professores, baseando-se em Medley (1982; 1987). Sendo assim, explica que a competência do professor

refere-se a qualquer conhecimento específico, aptidão, ou posição de valor profissional, cuja posse se crê ser relevante para uma prática de ensino com sucesso. As competências referem-se a coisas específicas que os professores sabem, fazem, ou acreditam mas não aos efeitos destes atributos nos outros. A qualidade do professor aparece sempre referenciada em relação ao repertório de competências que ele possui.

Em relação ao desempenho do professor afirma que este,

diz respeito ao seu comportamento no trabalho. O desempenho refere-se mais ao que o professor faz do que ao que pode fazer, isto é, ao quão competente é. Sendo específico à situação do trabalho, o desempenho depende da competência do docente, do contexto em que em que o professor trabalha e da sua habilidade para aplicar as competências em qualquer momento. Deste modo, o desempenho aparece associado à qualidade do acto de ensinar (*ibidem*)

Finalmente, quanto à eficácia do professor, o autor acrescenta que,

refere-se ao efeito que o desempenho do professor tem nos alunos. A eficácia depende não só da competência e de desempenho, mas também das respostas dos alunos. Do mesmo modo que a competência não pode prever o desempenho em diferentes situações, também o desempenho não pode prever os resultados em situações distintas.

É necessário que o professor tenha competências para levar os alunos a construir modelos de comportamentos face ao modelo de ensino já estabelecido. À partida, a avaliação dos professores prende-se com a essência da sua função.

Diante da complexidade da tarefa de medir o desempenho do professor, onde se conjuga uma multiplicidade de variáveis, que determina "o que avaliar", é importante definir o que é ser professor, analisando a profissão quanto às competências, atitudes, que configuram um determinado perfil.

No que concerne a avaliação de desempenho do professor, e partindo do pressuposto que o principal objectivo é, sobretudo, determinar o valor, o trabalho, o mérito de ensinar (Scriven, 1973), há que aferir da competência/mérito no desempenho profissional. Ora, na determinação do mérito há, segundo Peterson (1995), que considerar quatro premissas: ensinar é um fenómeno complexo com múltiplas e variadas soluções ou expressões de valor; o valor do ensino está na relação com uma dada audiência; o valor do ensino está dependente do contexto; o valor deve, ainda, ter em conta o percurso, o processo ou potencial do professor.

Na opinião de Pacheco (2009, p. 43), a avaliação “jamais poderá corresponder às expectativas de todos, porque avaliar é decidir, julgar e diferenciar, torna-se possível fazer da avaliação do professor uma prática social e profissionalmente aceite.”

Talvez seja mais fácil instituir-se uma prática avaliativa se os avaliados reconhecerem a necessidade dessa mesma prática e nela se envolverem, pelo que a aplicação de um modelo de avaliação não sobrevive se os professores não se revirem nele. Cada actor, em função dos seus interesses, desenvolve estratégias específicas que se poderão opor à aplicação de um modelo de avaliação. Para o evitar, deverá proceder-se a uma avaliação participada que inclua a cooperação dos vários intervenientes, o que poderá despertar uma consciencialização do individual em favor do colectivo.

No decreto-lei 75/2010, artigo 45º, define que o avaliador deve ter em conta os itens apresentados no seguinte quadro:

Dimensão a privilegiar na ADD	O que se avalia
Vertente profissional, social e ética	Esta dimensão tem um carácter transversal ao exercício da profissão docente.
Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	<p>Aprecia-se o contributo e a qualidade científico -pedagógica do trabalho desenvolvido pelo docente, tendo em conta os seguintes domínios:</p> <p>a) Preparação e organização das actividades lectivas;</p> <p>b) Realização das actividades lectivas;</p> <p>c) Relação pedagógica com os alunos;</p> <p>d) Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.</p>
Participação na escola e relação com a comunidade educativa	<p>São apreciados os contributos do docente para o funcionamento e qualidade do serviço prestado pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sendo tidos em conta os seguintes domínios:</p> <p>a) O cumprimento do serviço lectivo e não lectivo distribuído;</p> <p>b) O contributo dos docentes para a realização dos objectivos e metas do projecto educativo e dos planos anual e plurianual de actividades do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.</p>
Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	Aprecia a incorporação da formação na prática profissional do docente, operacionalizando-se no domínio formação contínua e desenvolvimento profissional.

Quadro 3- Confronto entre o que se avalia em cada uma das dimensões da avaliação

2.5.3. Como avaliar?

Para permitir a operacionalização do modelo de avaliação de desempenho, as opções metodológicas que decorrem da delimitação do objecto de avaliação, ou seja, a conceptualização do processo, ao nível de métodos e instrumentos são fundamentais.

A escolha metodológica advém da adaptação aos seus objectivos e só assim se confere credibilidade à avaliação, isto é, clareza e transparência, quer quanto às finalidades, quer quanto aos resultados. Segundo Hadji, (1994, p.51), "o essencial é, (...), se pretendermos conferir credibilidade à avaliação, precisar "com o que se joga", tanto no que respeita às intenções que presidem à sua realização, como em relação ao uso que será feito socialmente dos seus resultados."

Por essa razão, a avaliação a empreender, segundo Silva (2001, p. 75) "tanto depende do tipo de objecto, (pessoas ou estruturas), como do tipo de relação com o objecto, que se poderá constituir como poder ou como autoridade e é na conjunção destas duas dimensões que se contextualiza o jogo."

A constatação do carácter factual da avaliação e a preocupação de a tornar objectiva e precisa têm levado ao desenvolvimento de métodos e de instrumentos de medida. Note-se, todavia, que os métodos e os instrumentos, muitas vezes, atravessam o acto da avaliação sem operacionalidade evidente, sendo o seu interesse aleatório, o que realça o aspecto ideológico do acto avaliativo (Barbier, 1990). Com efeito, estamos muitas vezes em presença de interesses diversos, (sociais, económicos, laborais) que se ocultam em nome da objectividade e da precisão da avaliação.

Segundo Silva e Conboy (2004, p. 128),

quando confrontamos a avaliação como discrepância e avaliação como emergente, cita Peterson (1995) que nos diz que a diferença entre os dois conceitos reside fundamentalmente no "como" os professores são julgados. A primeira consubstancia-se no facto de que todo o ensino ao avaliado, devendo utilizar-se múltiplas medidas na busca da qualidade. No que respeita à concepção emergente, o esforço concentra-se no documentar a prática ou desempenho depois de acontecer e então reconhecê-la/o e descrever a apreciar o seu valor através de juízos.

Silva e Conboy (2004, p. 128) citam Hadji que afirma que as questões de ordem metodológica se articulam de forma a organizarem um questionamento geral e assentam, sobretudo, em questões de interpretação distinguindo, assim, duas ordens de questões: a)

de ordem técnica que vão desde a formalização da avaliação, passando pelos procedimentos a empreender até à concretização das operações a realizar; b) de ordem interpretativa pois, sendo simultaneamente ponto de partida e de chegada, das questões técnicas, levam à escolha da concepção metodológica que irá perspectivar o que entendemos por e o que queremos com a avaliação.

A metodologia deve ser seleccionada tendo em conta os objectivos a atingir, os seus aspectos principais incluindo as categorias e a relação custo/benefícios. Mas, o método é apreciado essencialmente em relação à pertinência, ou seja, a escolha metodológica advém da sua adequação aos objectivos e só assim se confere credibilidade à avaliação, isto é, clareza e transparência, quer quanto às finalidades, quer quanto aos resultados.

Se a avaliação do desempenho docente se basear, essencialmente, em comportamentos, competências e atitudes, a avaliação deve ter um enquadramento teórico consistente, pois é através dela que se vão formar as impressões acerca dos avaliados. Parece-nos ser importante haver cuidados especiais na construção do dispositivo de avaliação, pois este irá orientar o tipo de informações a recolher, os instrumentos a usar e os fins a que se destina a avaliação.

Também a instituição da avaliação está associada à identificação social do professor, numa estrutura organizada hierarquicamente, cuja promoção depende da obtenção de um valor de mercado, com o fim de se colocar em diferentes posições. Se considerarmos a escola, é preciso ter em conta a sua organização, enquanto entidade autónoma e, como tal, com uma realidade organizacional que contextualiza a própria avaliação, pois tal como refere Caetano (1997, p.87) "a avaliação de desempenho é, na sua concepção e na sua existência, um instrumento de gestão e, como tal, é indissociável do contexto em que é aplicada."

O período de tempo usado na avaliação é importante para se efectuar uma boa avaliação, não pode ser muito curto, pois permite observar os efeitos sobre os resultados dos alunos e analisar padrões de actividade profissional e de crescimento de forma proveitosa durante um certo período. Consequentemente, a avaliação de desempenho deve ser planificada cuidadosamente, uma vez que o que se pretende, por parte da tutela, é o desenvolvimento profissional dos professores.

No modelo de avaliação actual, há uma preocupação na forma como organizar e apresentar a totalidade da informação recolhida, no portefólio, permitindo uma análise

global e abrangente da informação. É, assim, fundamental que na avaliação dos docentes sejam utilizadas diferentes e variadas fontes de dados, atendendo a que a variedade de fontes possibilita um maior espectro que serve de suporte aos juízos de valor requeridos na avaliação de professores.

Nas palavras de Silva (2001, pp. 79-80)

alguns professores são bons pelos materiais que usam, outros pela metodologia aplicada, outros pela sua relação de intuição ou de percepção com os alunos, outros pela inovação que praticam e outros ainda pela mestria com que utilizam os métodos tradicionais.

Silva (2001, p. 80) apoiando-se em Pacheco (1996) considera que, desta forma, “a quantidade de informação obtida de fontes variadas ajuda a compreender o que é a qualidade de ensino, que varia de um professor para o outro, pelo que um bom sistema de avaliação de professores deve reconhecer e providenciar diferentes e variadas fontes de dados.”

Segundo o Dec-Reg. nº. 2/2010, o actual processo de avaliação dos docentes desenvolve-se através do preenchimento dos instrumentos de registo normalizados, de fichas de avaliação, observação de aulas, reuniões entre pares (entre avaliados e entre relatores); análise documental e observação da actividade docente fora da sala de aula. Para o efeito, terão que proceder à recolha de dados tendo, para isso, que utilizar instrumentos de registo normalizados (art.º10º), previamente aprovados pelo Conselho Pedagógico do Agrupamento.

Apresentamos, de seguida, algumas fontes de dados recomendadas por alguns autores, tais como: relatos dos alunos, que podem ser cruzados com questionários de escolha múltipla e escalas de respostas; avaliação por pares; resultados dos alunos; avaliação dos pais; apresentação de portefólio; avaliação do director; auto-avaliação (Silva, 2001).

Quanto aos relatos dos alunos, há duas posições diferentes: uma, é a de que professores e alunos têm ideias semelhantes acerca da natureza do bom ensino, ambos os grupos definem bons professores como líderes amigáveis, compreensivos, cooperativos e moderadamente exigentes; outra, é a de que eles têm limitações enquanto juízes da qualidade do ensino, pois não são adultos e estão limitados pela sua visão de sala de aula

em favor do seu caso particular. Sempre que o relato dos alunos seja usado na avaliação dos docentes é necessário que este instrumento não seja considerado ameaçador e controlador para o professor, mas sim algo de motivação para melhorar o seu desempenho.

Em relação à avaliação por pares, Silva (2001, p. 82) refere que, na utilização da avaliação por pares, deve-se obedecer às seguintes condições:

- existência de grupos que partilhem o mesmo ponto de vista sobre os aspectos que se destacam dos comportamentos dos outros;
- existência de pares com capacidade de interpretar de forma exacta os aspectos que se destacam dos comportamentos dos outros;
- sentir-se a necessidade de melhorar a eficácia de avaliação das características dos membros do grupo.

O autor acrescenta algumas vantagens e desvantagens da avaliação por pares. Assim, relativamente às vantagens:

o parecer do par articula o conhecimento do curriculum académico com a experiência de ensinar a um dado grupo de pessoas que por natureza são imaturas. (...) estão em posição de reconhecer como o conhecimento profissional e científico é apreendido pelos estudantes. (...) podem dar um feedback avalizado, pois conhecem diferentes estratégias para comparar aprendizagens dos alunos. A partilha deste saber prático reforça o sentido de profissionalismo, ao possibilitar a troca de informação e de estratégias. É o parecer dos pares que, disponibiliza as boas práticas e incentiva o seu seguimento pelo outro. (Silva, 2001, p. 85)

No entanto, os autores anunciam que existem estudos que apontam desvantagens na utilização de pares, pois “sugerem que o julgamento emitido pelos pares tem subjacente considerações de carácter político ou de amizade, ou ainda de confiança excessiva em métodos que pouco ou nada têm a ver com os objectivos pretendidos.”

No que diz respeito aos resultados dos alunos, Pacheco e Flores (1999) referem que os alunos são testemunhas que assistem diariamente à acção do professor. Por seu lado, Silva (2001, p. 88) refere que o interesse pelos resultados dos alunos advém, sobretudo,

da intenção que tem subjacente, a de determinar o que ganha o aluno enquanto trabalha com o professor, ou seja, qual a diferença entre o início do processo de aprendizagem e o fim do mesmo. Desta informação, o que se pretende essencialmente é aferir do contributo ou esforço do professor para a aprendizagem do aluno.

Na opinião de Pacheco e Flores (1999) é importante que se garanta que os resultados dos alunos servem para motivação, ao clima de sala de aula e à organização das situações de aprendizagem.

Silva (2001, p. 89) alerta que os resultados nem sempre são seguros, dado que

as motivações dos estudantes, o apoio dos pais, as condições oferecidas pelas escolas e as oportunidades para uma educação futura desempenham um papel fundamental, embora indeterminado, nas aprendizagens dos alunos em conjugação com os esforços do professor, constituindo também constrangimentos na determinação do efeito do professor.

Todos sabemos que existem outros factores que ocorrem na sala de aula e que afectam os resultados dos alunos, tais como, a presença de mais ou menos recursos, o número de alunos, a proveniência social e económica dos alunos, a idade dos alunos, constituindo-se em variáveis que diferenciam os resultados dos alunos.

Relativamente à avaliação dos professores, pelos pais, existem opiniões diferentes, uns consideram que provoca disfunções ou ameaças à forma de estar dos professores. Pode verificar-se incómodo por parte dos pais, pelo embaraço que lhes pode causar a narração pelo seu filho sobre assuntos que decorrem na sala de aula e, ao professor, pela intrusão dos pais na avaliação do que ele ensina. No entanto, Silva (2001, p. 92) considera que incluir os pais na avaliação dos professores é reconhecê-los como parceiros e acrescenta que, “os pais são clientes e contribuintes, logo são consumidores, o que os faz adquirir direitos na prática avaliativa, constituindo-se assim como um dos grupos de interesse na avaliação de desempenho do professor”.

Os autores citam Mark e Shotland (1985) que consideram que os pais têm poder e legitimidade: poder, porque os pais têm a capacidade de estar envolvidos na avaliação por influenciar o sistema educativo, no melhor e no pior, através do desempenho dos alunos, isto é, os resultados dos alunos dependem também da capacidade de intervenção

e da motivação dos pais; a legitimidade, advém dos pais se constituírem como contributos importantes oriundos de especialistas na área. Uma vez que, emitem juízos de valor, como parte interessada, confere-lhes sentido de poder, que é legitimado precisamente pelo seu envolvimento no processo.

A apresentação de portefólios leva a que os professores elaborem registos de todos os seus esforços, o que muitas vezes é descurado, por ser considerado pelos próprios como irrelevante. O estudo desta informação contribui para que o professor actue num percurso adequado com as suas necessidades formativas no sentido positivo, evitando deste modo a frequência de acções de formação que pouco ou nada têm a ver com o seu desempenho profissional podendo, antes, promover a avaliação reflexiva assumindo-se como orientadora da gestão do seu desempenho e desenvolvimento profissional.

Quanto à auto-avaliação, os docentes têm que se envolver activamente num processo de aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito a estratégias de auto-avaliação e autocrítica sobre o trabalho que desenvolvem, sendo essencial que a auto-avaliação não seja imposta (Alves & Machado, 2010).

O processo de auto-avaliação dos professores pressupõe mudanças tanto nas percepções, como nas funções e também nas actividades do docente. Na opinião de Day (1993, p.103), todos os sistemas de avaliação “devem reconhecer e explorar a capacidade auto-crítica dos professores, devem assumir o valor do conhecimento sobre a prática e criar oportunidades para que este seja explicitado e utilizado.” Na realidade só existe auto-avaliação quando o docente questiona, reflecte e interpreta a sua prática, com vista à formulação de um juízo, que terá como consequência a tomada de decisões sobre a mesma. A auto-avaliação é a forma visível de uma avaliação formativa e de um processo de auto regulação (Alves & Machado, 2010). Segundo Hadji (1994, p. 53), “a auto-avaliação é também uma hetero-avaliação, na medida em que o sujeito que avalia introduz uma distância entre o “eu” que aprecia e o “eu próprio” que é apreciado. O próprio sujeito constitui-se, pois, como objecto de apreciação e, ao fazer isto, desdobra-se entre uma distância que julga e um objecto que é julgado”.

O reconhecimento da importância de diversas fontes de dados permite um maior suporte a análise que conduzirá à emissão de um julgamento, quer em qualidade, quer

em quantidade. Além disso, contribui para a participação dos vários grupos de interesse que interagem na comunidade escolar. As escolhas na construção do dispositivo de avaliação orientam o tipo de informações a recolher, os instrumentos a usar e a sua adequação e, também, para que vai servir a avaliação a empreender.

2.5.4. Para quê avaliar?

A avaliação dos docentes pode ser orientada para propósitos formativos, conducentes ao desenvolvimento profissional e à melhoria do desempenho docente e/ou para propósitos sumativos, orientada para a tomada de decisões no que respeita à contratação, remediação, promoção ou demissão dos docentes (Simões, 2000), tendo como base a responsabilização dos docentes e, por conseguinte, a prestação de contas.

Simões (2000) considera que existem fragilidades nos sistemas orientados para a prestação de contas, uma vez que estabelecem perfis mínimos de competência conduzindo à possível inibição do desenvolvimento e do crescimento profissional, que podem provocar tensões entre a vontade dos docentes participarem em actividades de crescimento e de desenvolvimento profissional e o receio do seu desempenho poder ser usado para a sua penalização, para além de que são empreendidos avultados recursos nos processos inerentes a estes modelos, sem grande impacto na melhoria quer do ensino, quer das aprendizagens, quer do desenvolvimento profissional (Simões, 2000, pp. 46-47). A coexistência de propósitos sumativos e formativos num mesmo sistema pode ser sinónimo de “dificuldade na sua exequibilidade” (Simões, 2000, p. 48).

Se a ADD for orientada para o desenvolvimento profissional pode proporcionar aos docentes o verdadeiro crescimento orientado para a melhoria do seu desempenho e conduzir à descoberta do pólo de excelência (De Ketele, 2010). A este propósito, Day (1999, p.16) sublinha que “a natureza do ensino exige que os docentes se empenhem num processo contínuo de desenvolvimento profissional”. O desenvolvimento profissional, para além de ter em conta a “aplicação de conhecimentos, de perspectivas e de destrezas no contexto de sala de aula” (Day, 2003, p. 170) deve, também, proporcionar um processo de transferência, onde o acompanhamento e o *feedback* são essenciais; o professor deve ser entendido como aprendente ao longo da vida; deve existir uma cultura organizacional que pressupõe a entre-ajuda; e os recursos devem ser considerados em função do desenvolvimento profissional a longo prazo (Day, 2003).

Está aqui subjacente a ideia de que o desenvolvimento profissional do professor está articulado com a capacidade que o docente tem de permanente pesquisa, de questionamento e procura de soluções, promovendo deste modo “qualquer tentativa sistemática de alterar a prática, crenças ou conhecimentos profissionais do pessoal da escola com um propósito de articulação” (Ribeiro, 1989, p. 137).

O desenvolvimento profissional tem subjacente a negação de práticas individualistas, ocorrendo antes num contexto mais amplo de desenvolvimento organizacional e curricular, motivando os docentes para o seu empenho que terá como consequência o empenho dos alunos. Para Andrews e Barnes (1990, citados por Simões, 2000, p. 41), “a clarificação do propósito da avaliação é fundamental, na medida em que o uso que se faz dos resultados da avaliação dos professores determina o que se avalia e o modo como se avalia”. É importante haver uma definição clara dos propósitos que presidem a um sistema de avaliação do desempenho docente. Para clarificar, Simões apresenta alguns propósitos cruciais:

- determinam o uso que se faz da avaliação, legitimando a sua existência;
- guiam o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do sistema de avaliação, quer na implementação de um novo sistema quer na revisão de um já existente;
- condicionam o impacto e a aceitação do sistema de avaliação (Simões, 2000, p. 41)

Para Hadji (1994) a avaliação dos professores deve obedecer a duas condições: contribuir para que o docente optimize a aprendizagem dos alunos e a de se organizar em relação a uma intenção dominante pois, de contrário, “correrá o risco, muito forte de continuar a ser, se não uma tarefa impossível, pelo menos uma tarefa insensata”. Segundo Elias (2008, p. 153), de acordo com vários estudos, a avaliação de desempenho tem três funções básicas: diagnosticar, dar retorno avaliativo e favorecer o desenvolvimento individual. O mesmo autor afirma que essas funções podem estimular no docente, “o desenvolvimento e a capacidade de auto-avaliar-se para que possa repensar a sua prática a partir da interpretação dos resultados.” Ainda na perspectiva de Elias (2008, p. 154), a avaliação do docente facultar-lhe a “oportunidade para construir uma postura investigativa face a aspectos que necessitam ser desenvolvidos, relacionados à sua prática pedagógica, sejam advindos da visão de outros ou da sua própria, contribuindo para fomentar a cultura da avaliação.”

Simões (2000, p. 42), apresenta um quadro onde sistematiza a diversidade de propósitos que presidem à avaliação dos professores.

Millan e Darling-Hamond (1990)	Kuligowski <i>et al.</i> (1993)	Iwanicki e Rindone (1995)	Shinkfiel e Stufflebeam (1995)	Hadji (1995)
<ul style="list-style-type: none"> - avaliar o pré-serviço - licenciatura - certificação - selecção - assistência dos professores principiantes - desenvolvimento profissional - ocupação de cargos - demissão - melhoria da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> -melhorar -certificar -reempregar -aumentar o salário -promoção na carreira 	<ul style="list-style-type: none"> -prestação de contas -melhoria da escola - desenvolvimento profissional -selecção 	<ul style="list-style-type: none"> -melhorar a qualidade da instrução -ajudar os professores em áreas que necessitam de melhoria -proteger os professores competentes e eliminar os incompetentes 	<ul style="list-style-type: none"> -gestão administrativa da carreira - desenvolvimento pessoal e profissional -aperfeiçoar o funcionamento do sistema, utilizando melhor os recursos humanos

Quadro 4- Propósitos da avaliação dos professores (Simões 2000, p. 42)

Após esta breve exposição acerca dos propósitos da avaliação desempenho surge-nos uma questão: *Em qual dos propósitos a ADD melhor se enquadra?*

Analisando o quadro que sistematiza a diversidade de propósitos que presidem à avaliação dos docentes segundo alguns autores, e comparando com o actual modelo da ADD parece-nos que este se aproxima mais dos propósitos de Iwanicki e Rindone (1995).

Darling-Hamond *et al.* (1986, citada por Simões 2000, p. 43) distingue dois propósitos na avaliação do desempenho dos docentes – a avaliação para o desenvolvimento ou melhoria e a avaliação para a prestação de contas, mas também considera que existem mais dois níveis de impacto: o nível do docente e o nível da escola. Este ponto de vista tem vindo a merecer uma atenção crescente pelos investigadores, que defendem que não é possível dissociar a avaliação dos professores e a avaliação da organização escolar.

Propósito Nível	Melhoria	Prestação de contas
Individual	Desenvolvimento individual dos professores	Decisões individuais relativas às pessoas (estatuto no trabalho)
Organizacional	Melhoria da escola	Decisões relativas ao estatuto da escola (acreditação)

Quadro 5: Propósitos e níveis da avaliação (Darling-Hamond *et al.*, 1986, citada por Simões 2000, p. 43))

Os propósitos ou o para que serve a avaliação actual dos docentes são: premiar o mérito; melhorar a qualidade; melhorar os resultados escolares; desenvolvimento profissional; valorização profissional e a progressão na carreira.

Nos pontos 2 e 3, do artigo 40º, do decreto-lei 75/2010, a ADD surge como um processo capaz de:

- melhorar os resultados escolares dos alunos e a qualidade das aprendizagens;
- melhorar a qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência;

No ponto 3, do mesmo artigo, constituem ainda objectivos da ADD:

- a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- b) Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente;
- c) Identificar as necessidades de formação do pessoal docente;
- d) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente;
- f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho;
- h) Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente;
- i) Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua actividade profissional.

Segundo o Dec.-Reg. nº2/2010, a ADD visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. Além deste objectivo, permite diagnosticar as respectivas necessidades de formação, devendo estas ser consideradas no plano de formação anual de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sem prejuízo do direito a auto -formação.

Desta forma, a aplicação do sistema de avaliação do desempenho, para além de ter implicações ao nível da qualidade da aprendizagem dos alunos e dos serviços que a escola presta, permite também identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente e diagnosticar as respectivas necessidades de formação.

2.5.4.1. Funções, Modelos e Modalidades de Avaliação

A problemática que nos conduziu a este estudo e ao seu objectivo central - saber se, para os professores, a formulação dos OI é potenciadora do seu desenvolvimento profissional -, levou-nos a procurar conhecer as representações, expectativas e intenções dos seus actores.

O conhecimento destas representações, da linguagem e dos conceitos utilizados pode permitir-nos saber se estas são comuns e transversais aos professores dos diversos níveis de ensino e se estes se constituem como grupos de interesses.

É importante conhecer as representações que os professores fazem da sua avaliação, pois permitem compreender os seus modos de pensar, bem como o sistema de elaboração do real e a sua articulação com as práticas sociais, o que leva os actores a agirem em função dessa análise. Estudar as perspectivas dos professores sobre a sua avaliação de desempenho permite conhecer algumas dimensões - objectivas e subjectivas - que são determinantes na sua construção.

Silva (2001, p. 55), refere que

as dimensões objectivas, enquanto determinações estruturais, caracterizam competências e atitudes que os professores desta amostra entendem ser as mais apropriadas e capazes de proporcionar orientação relativamente as práticas por si traçadas. Por sua vez, as dimensões subjectivas favorecem a produção e reprodução das representações, determinando um sentido único nos resultados dos processos interactivos onde as representações se contextualizam e se estruturam.

A prática profissional demonstra a capacidade de reflexão dos actores, na medida em que esta decorre da interacção das representações profissionais por eles elaborada com uma realidade profissional e social. A coerência entre a prática profissional e as representações que a ela subjazem assume particular importância para os processos interactivos, tanto no que respeita a si próprio, como no que respeita aos outros.

Verifica-se que os professores detêm um conjunto de representações que advêm de valores, crenças, aspirações e imagens sobre a sua avaliação de desempenho, o que os leva a posicionar-se e a agir de acordo com elas.

Investigar as concepções e percepções dos professores sobre a avaliação de desempenho pode ajudar a identificar alguns obstáculos à sua realização, podendo daí retirar-se informação pertinente para avaliar este modelo de avaliação.

Contudo, uma boa avaliação do professor tem outros objectivos, nomeadamente documentar e reconhecer a realização, influência e actividade profissional do professor, contribuindo deste modo para a melhoria da prática. No entanto, não é somente a prática do professor que deve ser examinada, mas o desempenho do professor na sua globalidade, o que no sistema de avaliação equivale a ser continuamente observado. Uma boa avaliação de professores significa também conhecer os contextos, ou seja, as realidades sociais e económicas onde se insere a escola e por via desta o professor, pelo que uma boa avaliação de desempenho do professor deverá perspectivar-se numa lógica sócio-organizacional.

Para Day (1993, p. 102) uma aplicação bem sucedida de um modelo centrado no desenvolvimento profissional terá que ter em conta as relações estabelecidas, por um lado, entre avaliação e a autonomia do professor e, por outro, entre avaliação e a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor, ou seja "a avaliação ligada directamente ao desenvolvimento profissional é um meio de ajudar os professores a aumentarem a sua eficácia".

Assim, a função primordial da avaliação de desempenho do professor será a de investigar, a de documentar e a de reconhecer o bom ensino que realmente existe, contribuindo deste modo para inovar a prática e promover um desenvolvimento profissional continuado. Nesta perspectiva, a avaliação apoia-se na documentação existente sobre o desempenho, depois deste ter acontecido, seguindo-se o reconhecimento e a descrição do seu valor através do julgamento

Segundo Hadji (1994, p.149) avaliar os docentes tem como finalidades: “medir os progressos concluídos; estudar e aumentar a eficácia do corpo docente; melhorar e compreender os actores e as suas actividades e racionalizar as decisões quotidianas”. Na opinião de Hadji (1994, p.149) a base de um modelo de avaliação tem uma “intenção dominante que pode oscilar entre o simples conhecimento (análise) ou a acção (gestão), entre o controlo e a “avaliação”, entre o cálculo e a apreciação.”

Fazendo analogia ao que refere Pacheco (2001) quanto às funções da avaliação dos alunos, a ADD pode ter quatro funções: a função pedagógica que, visa essencialmente a dimensão pessoal do docente, uma vez que esta função preconiza informação sobre a evolução do trabalho do professor; a função social, que tem por objectivo avaliar através da verificação das aquisições dos alunos no final da escolaridade obrigatória, acabando por ter impacto no reconhecimento social do bom ou mau desempenho das escolas; a função de controlo, uma vez que a avaliação é assumida como um mecanismo que promove “a sanção ou reforço, como forma de penalizar situações de indisciplina, promovendo um clima favorável de trabalho”; e a função crítica, na medida em que serve como instrumento de auto-controlo, permitindo ler e compreender as práticas avaliativas e melhorá-las.

Segundo Hadji (1994, p.150), a escolha de um modelo de avaliação “decorre não somente a perspectiva do recorte do objecto, mas também a escolha dos momentos, dos actores e dos instrumentos”, articulando desta forma as intenções inerentes “à actividade da própria avaliação (para que serve avaliar?) e as intenções respeitantes à sua prática social (para que serve a avaliação)” (*idem*, p.150).

Neste sentido, Hadji (1994, p. 150), considera os modelos mais significativos os que se diferenciam quanto aos seus propósitos e finalidades. Assim, o modelo de Tyler centra a avaliação na congruência entre os objectivos predeterminados e as metas atingidas, os avaliadores limitam-se a observar os resultados através dos instrumentos “pré-construídos”, os formandos submetem-se a um juízo final; no modelo de Stufflebeam a essência da avaliação reside na produção de informação útil para quem tem de tomar decisões através de um percurso metodológico – CIPP; o modelo de Scriven, centrado no formando, o avaliador tem a função de apreciar o valor de uma estratégia em relação às necessidades reais dos formandos e o modelo de Stake que, centrando-se nas pessoas implicadas no processo, tem a intenção de produzir informação útil para a compreensão desse mesmo processo.

Para Hadji (1994) a avaliação reside na relação entre a realidade e o ideal, o que existe e o que é esperado, entre um desempenho real e um desempenho esperado. Assim, o acto de avaliar é um acto de “leitura de uma realidade observável” (*idem*, p. 31), fundamentada através de informações provenientes de diferentes fontes. Neste sentido, enquadram-se estes modelos numa perspectiva mais abrangente considerando a avaliação do desempenho com propósitos eminentemente sumativos e formativos.

Como já referimos atrás, a produção de um juízo de valor de uma dada realidade inscreve-se num processo que exige a tomada de um conjunto de decisões e de escolhas. Segundo Hadji (1994, p. 50), antes de iniciar o processo da avaliação, os seus intervenientes devem ter em conta algumas questões, entre outras, o que pretende avaliar? (qual o objecto de avaliação?); como vai avaliar? (quais são os principais tipos de avaliação, do ponto de vista metodológico?); e para quê avaliar? (quais são as principais funções da avaliação?).

Estas questões podem inserir-se, respectivamente, na avaliação diagnóstica, avaliação formativa e a avaliação sumativa, as quais passamos a analisar.

Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica também denominada por “avaliação antes da acção” (De Ketele, 1998, citado por Figari, 1996, p. 99) tem como um dos objectivos averiguar se as metas, objectivos ou prioridades definidas estão de acordo com o estado global do objecto. Por exemplo, o avaliado antes de definir os OI deve fazer um diagnóstico das suas necessidades/ expectativas da formação contínua; fazer um diagnóstico nas suas turmas para, assim, adequar as metas e os objectivos no início do processo. Stufflebeam e Shinkfield (1987, pp. 196-197) também chamam a esta avaliação “avaliação do contexto”. Tal como Hadji (1994), entendemos que só se sabe para onde se vai quando se conhece a situação de partida. Ou seja, o avaliado só poderá definir os seus objectivos após conhecer o seu ponto de partida, ou melhor, o contexto em que vai trabalhar. O avaliado pode fazer a sua avaliação diagnóstica através de uma auto-avaliação. Os avaliadores e o avaliado podem recolher informações, no início do processo, para assim se responder à primeira questão – o que pretende avaliar?

Avaliação formativa

A avaliação formativa, para Stufflebeam e Shinkfield (1987, pp. 199-201) é considerada uma “avaliação do processo”. Para estes autores, esta avaliação consiste em comparar, de forma contínua, o modo como está a ser realizado o processo que foi planeado. Segundo Hadji (1994, p.63), a característica essencial desta dimensão prende-se com o facto de “ser integrada na acção de “formação”, de ser incorporada no próprio acto de ensino”.

Não tem sentido esperar para o fim do processo para concluir que não se conseguiram alcançar os objectivos pretendidos, quando era possível através dos resultados da avaliação formativa ter conhecido os problemas que podem surgir durante o processo e, assim, corrigi-los para alcançar os objectivos pretendidos. Todos os procedimentos da avaliação irão responder à segunda questão – como avaliar?

Avaliação sumativa

A avaliação sumativa é a dimensão que recai no produto ou no resultado (Alves, 2004) da aprendizagem, tendo, como objectivo principal verificar se os objectivos pretendidos foram atingidos (Alves, 2004). Segundo Stufflebeam e Shinkfield (1987, pp. 201-204) esta avaliação é uma “avaliação do produto”, e tem por objectivo averiguar ou verificar se o programa desenvolvido conseguiu satisfazer as dificuldades diagnosticadas. Numa perspectiva de ADD, a avaliação sumativa recai sobre os resultados finais da avaliação, faz um balanço da situação da ADD, possibilita verificar se o avaliado conseguiu alcançar os objectivos pretendidos. Deste modo, a avaliação sumativa é pontual, ocorre num determinado momento e centra-se, essencialmente, no resultado. Pretende-se, simplesmente atribuir uma nota do trabalho desenvolvido, ou seja, visa certificar se os objectivos pretendidos foram, ou não, alcançados. Com efeito, a avaliação sumativa tem, também, uma “função de controlo” (Alves, 2002, p.140).

A questão - avaliar para quê? é respondida através das diferentes decisões tomadas.

Verificamos, assim, que as funções da avaliação determinam os momentos de avaliação, que se podem distinguir em: o antes, o durante e o depois do processo.

2.5.4.1.1. Avaliação de Desempenho Docente e as Modalidades da avaliação

Considerando a ADD tal como foi concebida pela administração central, esta enquadra-se numa perspectiva com propósitos eminentemente sumativos e formativos.

Simões (2000), apoiando-se em Cronback (1963) e Scriven (1967), faz a distinção entre a modalidade de avaliação formativa e sumativa. A primeira consiste na recolha e *feedback* de informação de uma forma sistemática no decurso de um processo, tendo em vista a sua melhoria. Por sua vez, a avaliação sumativa caracteriza-se por atribuir o mérito ou valor a um processo concluído, sendo utilizada para seleccionar e responsabilizar. Fazendo uma analogia entre estas duas modalidades de avaliação no âmbito da avaliação do desempenho docente, podemos deduzir que, se a avaliação formativa conduz o docente para uma perspectiva de desenvolvimento profissional, a sumativa orienta-se para a tomada de decisões administrativas, centrada nos resultados e, por conseguinte, na responsabilização dos docentes. A avaliação formativa tem como pressuposto a crença de que os docentes são bons profissionais e, por isso, os recursos devem ser utilizados para proporcionarem a melhoria e a excelência do seu desempenho, enquanto que a avaliação sumativa parte do pressuposto de que existem maus professores e que estes devem ser excluídos do sistema, pois os recursos despendidos na remediação não são sinónimo de melhoria do sistema educativo (Simões, 2000).

A partir da distinção anterior, passou-se a ter como referência nomenclaturas diferentes para a avaliação, e geralmente equacionadas em termos antagónicos, tais como: avaliação formativa/ sumativa; avaliação para o desenvolvimento profissional/ prestação de contas; avaliação não controladora/ controladora; avaliação profissional/ burocrática.

Os modelos orientados para uma avaliação formativa centram-se no processo de recolha e produção de informação com o objectivo de produzir juízos de valor no sentido de contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes; os modelos desenvolvidos numa lógica sumativa apresentam como propósitos acumular informações e evidências para a prestação de contas e, finalmente, os modelos orientados numa perspectiva formativa/sumativa prevêem que a informação é trabalhada no sentido da produção de juízos de valor centrados complementarmente no desenvolvimento profissional e na prestação de contas (Paquay, 2004).

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DO ESTUDO

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação da metodologia que serviu de base à investigação realizada.

Este estudo tem como objectivo conhecer as perspectivas dos professores do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário sobre o sistema de ADD, assim como sobre a pertinência da formulação dos Objectivos Individuais (OI), e, mais especificamente, nele estabelecemos a seguinte questão de investigação:

De que forma a formulação dos OI para a ADD, poderá contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, para o seu crescimento pessoal e para a melhoria do ensino?

Tratando-se de um estudo de natureza quantitativa e, simultaneamente descritiva e comparativa-causal, permitiu, por um lado, uma grande abrangência de respondentes e, por outro, uma significativa economia de recursos financeiros e temporais.

Na vertente descritiva, estudam-se certas características de um grupo de professores; na vertente comparativo-causal, verificam-se relações entre variáveis. Neste último caso, trata-se de um estudo *ex post facto*, pois as relações são estudadas depois das supostas causas terem produzido os respectivos efeitos. Não existindo manipulação das causas por parte da investigadora, sendo estudadas as entidades envolvidas tal como existem, sem qualquer intervenção.

Neste capítulo, apresentamos os participantes no estudo e os procedimentos que orientaram a construção e a aplicação do instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário e as variáveis consideradas no estudo. Na parte final do capítulo é apresentada a forma como tratámos e analisámos os dados recolhidos com aplicação do inquérito.

Por fim, damos conta de questões de natureza ética que tivemos em consideração neste estudo.

3.1. Participantes

Neste estudo participaram 527 professores do 3º ciclo do ensino básico e secundário em exercício de funções nas 27 escolas públicas do distrito de Viana do Castelo, assim distribuídas, 11 agrupamentos com ensino até 9º ano, 12 agrupamentos

com ensino até 12º ano, 3 escolas com 3º ciclo e secundário e 1 escola só com ensino secundário.

Os professores que participaram no estudo leccionam no 3º ciclo do ensino básico e/ou no ensino secundário, devendo-se a sua selecção ao facto da mestranda ser professora desses níveis de ensino e por isso se identificar mais com este grupo de docentes.

Neste estudo foram incluídas várias variáveis, nomeadamente: tempo de serviço, género, situação profissional, faixa etária, grupo de recrutamento, habilitação académicas, nível de ensino que lecciona, exercício de cargos, tempo de serviço na escola/agrupamento actual.

Na tabela 1, apresenta-se a distribuição dos professores segundo cada uma das variáveis.

Tabela 1 – Distribuição dos professores segundo cada uma das variáveis

Variáveis	Nº de inquiridos	Percentagem
<i>Anos de Serviço</i>		
Professores com 1 a 5 anos de serviço	107	20,3
Professores com 6 a 15 anos de serviço	191	36,2
Professores com 16 a 25 anos de serviço	144	27,3
Professores com mais de 26 anos de serviço	85	16,2
<i>Género</i>		
Masculino	216	41,1
Feminino	310	58,9
<i>Situação profissional</i>		
Docente do Quadro de Escola/Agrupamento	334	63,5
Docente do Quadro de Zona Pedagógica	38	7,2
Docente Contratado	154	29,3
<i>Faixa etária</i>		
Professor com menos de 30 anos de idade	51	9,7
Professor com 30 a 40 anos de idade	223	42,6
Professor com 41 a 50 anos de idade	198	37,8
Professor com 51 a 60 anos de idade	52	9,9

Grupo de recrutamento

Letras	170	34,4
Ciências	235	47,6
Expressões	89	18,0

Habilitações académicas

Licenciatura	442	84,2
Pós-graduação	25	4,8
Mestrado	58	11,0

Nível de ensino que lecciona

3º ciclo	125	23,8
3º ciclo/sec.	280	53,2
Secundário	121	23,0

Exercício de cargos

Sim	327	63,6
Não	187	36,4

Cargos

Membro da Direcção	42	12,2
Director de Turma	150	43,7
Membro do Conselho Geral	17	5
Membro do Conselho Pedagógico	49	14,3
Outro	85	24,8

*Tempo que exerce funções na(o)**Escola/Agrupamento actual*

Menos de 1 ano	201	38,4
De 1 a 5 anos	97	18,6
De 6 a 15 anos	99	19,0
De 16 a 25 anos	98	18,8
Mais de 26 anos	27	5,2

Total	527	
--------------	------------	--

Por observação da tabela verifica-se que a dimensão das amostras é superior a 30 na maior parte dos casos, podendo, em termos estatísticos, considerar-se uma amostra de grande dimensão, o que será importante na aplicação de estatística indutiva, pois os testes de hipóteses são robustos em amostras de grande dimensão estatística.

Damos conta, de seguida, da caracterização dos respondentes ao questionário (n=527).

Pela tabela 1, observa-se que a distribuição dos docentes por anos de serviço, foi agrupada tendo em conta as fases do ciclo de desenvolvimento profissional de Huberman (1995). Para a condensação dos intervalos, considerámos um primeiro intervalo de 1 aos 5 anos, onde se poderão situar os docentes em início de carreira, um

segundo intervalo dos 6 aos 15 anos, por considerarmos que é, nesta fase, que os docentes se situam na fase de experimentação, caracterizada por um espírito de confiança e de experimentar novos métodos, um terceiro intervalo dos 16 aos 25 anos de serviço caracterizado pela fase de diversificação onde se pressupõe a existência de uma maior diversidade de apelos, motivados por desafios inerentes à profissão, mas também motivados por desafios pessoais relacionados pela vida pessoal e familiar e um último intervalo, mais de 26 anos, caracterizado pela fase do conservantismo e desinvestimento, na qual pode ocorrer (ou não) a existência de um certo desinvestimento na capacidade criativa por considerarem ser detentores de todas as capacidades e pelo investimento noutras áreas de trabalho diferenciadas da sala de aula.

Como podemos observar, grande parte dos inquiridos situa-se numa fase de meio de carreira, cerca de 36,2% dos sujeitos têm entre os seis e os quinze anos de serviço. Logo a seguir apresentam-se os docentes no início de carreira e os que se situam na faixa etária com mais de vinte e cinco anos de serviço, com 20,3% e 27,3%, respectivamente. Os docentes com mais de 26 anos de carreira são aqueles que, na nossa amostra, têm menor percentagem, 16,2%.

Na variável *género* observou-se uma percentagem superior do género feminino (58,9% do género feminino contra 41,1% do género masculino), como seria de esperar, uma vez que, na profissão dos professores há mais mulheres do que homens.

Quanto à *situação profissional*, os docentes são maioritariamente do quadro de Escola/Agrupamento, apresentando a percentagem de 63,5%, sendo que essa maioria também é expressiva nos docentes que situam em regime de contratação, com 29,3%, como se verifica através da tabela nº 1.

Em relação à *faixa etária* observa-se, através da tabela, que grande parte dos sujeitos tem entre 30 a 40 anos de idade (42,6%) e entre 41 a 50 anos de idade (37,8%).

Quanto ao *Grupo de recrutamento*, antes de introduzirmos os dados dividiram-se os grupos conforme a tabela 2:

Tabela 2 – Distribuição dos grupos de recrutamento

Departamentos	Grupos de recrutamento
Letras	290, 300, 320, 330, 350, 400, 410, 420, 430
Ciências	500, 510, 520, 550
Expressões	530, 540, 600, 620

Pela leitura da tabela 2 incluem-se no departamento de Letras 9 grupos de recrutamento e nos de Ciências e Expressões, 4 grupos cada. No entanto, 47,6% dos inquiridos pertencem ao departamento de Ciências e 34,4% ao de Letras.

Em relação às habilitações académicas, observou-se que a grande maioria dos inquiridos (84,2%) possuem Licenciatura. A Pós-Graduação e o Mestrado são as habilitações que menor expressão têm na nossa amostra, observando-se a Pós-Graduação com 4,8% e o Mestrado com 11%.

Uma vez que os inquiridos tinham que leccionar o 3º ciclo e/ou secundário e quase todas as escolas do distrito de Viana do Castelo possuem 3º ciclo, a variável *nível de ensino que lecciona* que obteve a maior percentagem foi o 3º ciclo/secundário com 53,2% dos inquiridos.

Quanto às variáveis *exercício de cargos* e *cargos desempenhados*, observou-se uma percentagem consideravelmente superior do sim (63,2% dos professores exercem cargos contra 36,4% que não exercem cargos), e uma distribuição de cargos consideravelmente variada. No entanto, a maior percentagem dos inquiridos exerce o cargo de director de turma (43,7%).

Em relação à variável *Tempo de serviço na escola*, observa-se que 38,4% dos inquiridos exercem funções há menos de 1 ano, facto que é natural ocorrer, porque no ano lectivo anterior houve concurso para professores, do que resultou deslocação de muitos professores nas escolas.

3.2. Método de recolha de dados

Os dados usados no estudo foram obtidos através da aplicação de um inquérito por questionário.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1988, p.190), o inquérito por questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou

familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer ponto que interesse os investigadores”.

Para Albarello *et al.* (2005, p.52), “depois de o campo de investigação e a questão de base terem sido precisados e de as hipóteses terem sido clara e explicitamente determinadas, convém confeccionar o suporte material da abordagem quantitativa por sondagem (...), o questionário”, sendo este a condensação de reflexões sobre “a delimitação do campo, determinação de um quadro teórico e de objectivos específicos bem como a explicitação de hipóteses” (Albarello *et al.*, 2005, p.52). Por conseguinte, a formulação das questões inerentes a este instrumento deve ser de tal forma que possibilite respostas que respondam à problemática.

Segundo Bell (2004, p. 95), “depois de definido o tema e especificados os objectivos”, o investigador “estará em condições de considerar a forma de recolha da informação de que necessita.”

O inquérito por questionário é constituído por vários itens destinados à obtenção de dados pessoais dos respondentes e de várias questões, com alguns itens, sobre a problemática que se pretendia estudar.

Para a construção do questionário, procedemos à consulta e análise de vários documentos existentes sobre o assunto, de alguns estudos já realizados por este processo e da legislação específica. Analisámos também alguns textos publicados, relatórios elaborados por professores, enfim, todo um conjunto de documentação que julgámos importante para o estudo que nos propúnhamos realizar.

Depois de elaborar o inquérito, certificámo-nos de que se tratava de um instrumento de recolha de dados válido e fiável.

Na opinião de Fox (1981, p. 403), “a qualidade da investigação não pode ser melhor que a qualidade dos métodos que se utilizam para recolher e analisar os dados”.

Partindo desta afirmação, podemos concluir que num processo de investigação o instrumento da recolha de dados deve ser um meio coerente e consistente de recolha.

Neste sentido, também é importante que o investigador esteja certo que as informações recolhidas são suficientes, necessárias e que reflectem a realidade que pretende estudar. Estas são as condições para validar o processo de recolha de informação. Desta forma, deve validar -se o instrumento para verificar se ele mede o que

se pretende medir. Fox (1981, p. 418) define validade como o “grau em que o método cumpre o que se pretende que cumpra ou mede o que se pretende que meça”.

Após definir a primeira versão pelos autores do estudo, o questionário foi aplicado a sete professores do 3º ciclo e secundário que exerciam funções em escolas fora do distrito de Viana do Castelo, para validação do mesmo. Este procedimento teve o objectivo de avaliar a compreensão do conteúdo de cada item, nomeadamente a sua clareza, compreensibilidade e adequação aos objectivos do estudo.

Desta fase piloto não se verificaram quaisquer problemas na compreensão por parte dos professores, pelo que não foram introduzidas alterações ao questionário.

Este foi constituído por dois eixos de análise: o primeiro correspondia a dados pessoais e profissionais dos inquiridos, que se agrupava em nove variáveis independentes e, o segundo, à recolha de opiniões acerca do estudo que pretendíamos realizar e distribuíam-se por setenta e cinco questões (Anexo II).

No protocolo do questionário, explicitámos os objectivos que perseguia e assegurámos a confidencialidade dos dados, assim como o anonimato, que foi relevante para a obtenção de uma maior sinceridade nas respostas permitindo o seu preenchimento sem reservas ou constrangimentos.

Na secção A - dados pessoais e profissionais apresentámos um conjunto de perguntas sobre o tempo de serviço, o género, a situação profissional, faixa etária, grupo de recrutamento, habilitação académicas, nível de ensino que lecciona, exercício de cargos, tempo de serviço na escola/agrupamento actual.

Na secção B - processo de avaliação do desempenho docente subdividimos o questionário nas seguintes dimensões: perspectivas de avaliação do desempenho docente; objecto de avaliação ou o que avaliar; critérios, instrumentos, procedimentos ou como Avaliar; avaliador (es) ou quem avalia; conhecer a opinião dos docentes sobre a obrigatoriedade, ou não, da apresentação dos OI para a ADD.

Optámos por itens em escala *Likert* de 1 a 5, correspondendo a escala 1 a **DT** – *Discordo Totalmente*, a escala 2 a **D** – *Discordo*, a escala 3 a **SO** – *Sem Opinião*, a escala 4 a **C** – *Concordo* e a escala 5 a **CT** – *Concordo Totalmente*. Com a escolha da escala de 1 a 5 procurou-se uma maior especificação e diferenciação das respostas, avaliando com mais rigor as sensibilidades dos inquiridos no que concerne a problemática em questão. Este tipo de resposta fechada permitiu aos inquiridos ter em

conta possibilidades que, de outra forma, poderiam talvez esquecer ou ignorar. Por outro lado, a unidade da forma facilita o tratamento dos questionários.

As questões sobre as perspectivas de avaliação do desempenho docente centraram-se na concepção sobre ADD (questões 1 a 4), funções da ADD (questões 6, 7, 8, 9, 10, 11, 23, 25 e 26) e consequências da ADD (questões 5, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24).

Nesta dimensão também quisemos saber se os sujeitos consideravam que este modelo da ADD está mais na base de controlo ou do desenvolvimento profissional e, para isso, colocámos as questões 4, 9, 12, 21, 24, 25 para o controlo, e para o desenvolvimento profissional, as questões 2, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 20, 22, 26.

No que diz respeito ao objecto de avaliação ou **o que avaliar**, procurámos saber o que os professores consideram importante ter em conta ao avaliar o seu desempenho profissional (itens de 27 a 35).

Quanto aos critérios, instrumentos, procedimentos ou **como avaliar** pretendíamos compreender as condições ou as exigências que os professores consideravam necessária para proceder a sua avaliação desempenho (itens 36 a 46).

Em relação aos avaliador (es) ou **quem avalia** procurámos saber para além do próprio professor, que outros intervenientes os professores consideram dever existir para garantir maior equidade na sua avaliação (itens de 47 a 66).

Finalmente, para conhecer globalmente a opinião dos docentes sobre a obrigatoriedade, ou não, da apresentação dos OI para a ADD, apresentámos os itens 61 a 75. Alguns itens procuram compreender se a formulação dos OI é um factor de desenvolvimento profissional (itens 62, 63, 66, 67, 70, 72, 74 e 75); outros se essa formulação é um factor de prestação de contas (os itens: 61, 64, 65, 68, 69, 71 e 73).

3.3. Variáveis consideradas

Na apresentação das variáveis, começámos por dividir o grupo total de professores em vários subgrupos, com o propósito de estabelecer comparações entre esses subgrupos com as restantes variáveis do questionário.

A variável *Anos de serviço* classificou os anos de serviço dos professores em quatro subgrupos: *de 1 a 5 anos*, para os professores que tivessem entre 1 e 5 anos de serviço; *de 6 a 15 anos*, para os professores que tivessem entre 6 e 15 anos de serviço; *de 16 a 25 anos*, para os professores que tivessem entre 16 e 25 anos de serviço; e

finalmente *mais de 26 anos*, para os professores que tivessem mais de 26 anos de serviço docente.

A variável *género* codificou cada professor em duas categorias: sexo masculino e sexo feminino.

A variável *situação profissional* classificou cada professor em três categorias, consoante a situação em que se encontrava colocado: docente do quadro de Escola/Agrupamento, se o professor se encontrar colocado no quadro de escola; docente do quadro de zona pedagógica, se o professor se encontrar colocado no quadro de zona pedagógica; docente contratado, se o professor for contratado.

A variável *faixa etária* dividiu os professores por idades em 4 categorias: *Menos de 30 anos*, para os professores que tivessem menos de 30 anos de idade; *30 a 40 anos*, para os professores que tivessem entre 30 a 40 anos de idade; *41 a 50 anos*, para os professores que tivessem entre 41 e 50 anos de idade; e finalmente *51 a 60 anos*, para os professores que tivessem entre 51 e 60 anos de serviço.

A variável *habilitação académicas* classificou os professores em 5 categorias: licenciatura, se possuísem licenciatura; pós-graduação, para os professores que possuísem pós-graduação; mestrado, para os que possuísem mestrado; e finalmente outras, para os que tivessem outras habilitações.

A variável *nível de ensino que lecciona* classificou cada professor numa das três categorias, consoante o nível de ensino em que se encontrava a leccionar: 3º ciclo, se se tratava de um professor que estava a leccionar 3º ciclo; 3º ciclo/Secundário, se estava a leccionar no 3º ciclo do ensino básico e secundário; secundário, se estava a leccionar no ensino secundário.

A variável *exercício de funções* dividiu os professores em duas categorias: sim, se o professor estava a exercer funções para além da actividade lectiva; não, se o professor não estava a exercer funções.

No caso do docente responder sim, teria de referir quais os cargos e, assim, os professores foram classificados em 5 categorias: membro da direcção; director de turma; membro do conselho geral; membro do conselho pedagógico; e outro, para o professor que exercesse outro tipo de cargos que não constasse no questionário.

A variável *tempo de exercício de funções na escola actual*, codificou o tempo de serviço na actual escola dos professores em cinco subgrupos: *menos de 1 ano*, para os professores que exercesse funções há menos de um ano; *1 a 5 anos*, para os professores

que tivessem a exercer funções entre 1 a 5 anos de serviço; *6 a 15 anos*, para os professores em exercício de funções entre 6 e 15 anos na actual escola; *16 a 25 anos*, para os professores que tivessem entre 16 e 25 anos de serviço na actual escola; e finalmente *mais 26 anos*, para os professores que tivessem mais de 26 anos de serviço na escola actual.

Na segunda parte, as variáveis foram constituídas por frases afirmativas relativamente às quais os inquiridos deveriam colocar um (X) no ponto da escala que melhor representava o seu grau de concordância, pois tratando-se de um questionário de opinião, os inquiridos manifestavam concordância ou discordância com as afirmações propostas. Esta segunda parte do questionário foi constituída por cinco blocos. Na redacção das questões procurámos que estas reflectissem alguma neutralidade, de forma a não levantar reacções emotivas, que poderiam eventualmente enviesar as respostas. Introduzimos, também, questões com o mesmo significado, mas de formulação diferente e algumas até de sentido contrário, na tentativa de detectar alguma insinceridade nas respostas através da comparação dos respectivos resultados.

O questionário foi aplicado durante o mês de Março de 2010, final do 2º período, tendo os autores do estudo contactado por telefone, com as Direcções das escolas, a quem foi solicitado a distribuição pelo corpo docente e respectiva recolha. Assim, enviámos a versão *on-line* ao director e, posteriormente, deslocámo-nos a cada escola para entregar a versão em papel correspondente ao número de professores.

Nesta primeira fase, obtivemos 367 questionários. Solicitámos aos directores que relembassem a importância do preenchimento do questionário, pelo que, nesta segunda fase, obtivemos 160 inquéritos preenchidos, totalizando 527 respostas, o que corresponde a 32% dos sujeitos da população.

Temos consciência que poderíamos ter tentado mais uma ou mais fases. Contudo, o tempo que é determinado para a realização do mestrado constitui-se num impedimento a este procedimento.

3.4. Tratamento e análise de dados

A análise dos dados quantitativos foi realizada recorrendo ao tratamento estatístico dos dados através do programa SPSS (versão 17), e adoptou-se o nível de significância estatística de 0,05.

Para Bell (2004, p.179), este programa é “o pacote estatístico para as ciências sociais” sendo utilizado para analisar dados quantitativos de diferentes formas e com rapidez.

Os dados do questionário foram submetidos ao programa SPSS, procedendo-se à análise através da estatística descritiva de cada um dos itens, segundo cada uma das cinco dimensões contempladas no questionário. Essa análise descritiva consistiu na determinação da média (\bar{x}) e do desvio padrão (σ) de cada um dos itens, apresentados sob a forma de tabela para cada dimensão. Esta análise estatística realizou-se depois de codificadas numericamente, desde 1 a 5, as opções de resposta dos itens, segundo a ordem crescente de concordância.

Seguidamente, aprofundou-se o estudo através da definição de grupos a partir das variáveis dependentes: género, situação profissional, faixa etária, habilitações académicas; nível de ensino que lecciona e cargos desempenhados. Uma vez que, só a variável género estava definida por dois grupos, permitiu estabelecer comparações entre as suas médias. Nos outros casos estavam definidos por 3, 4, 3, 3 e 4 grupos, respectivamente.

Em todos os casos, foram aplicados testes bilaterais para efectuar as comparações.

As variáveis “género”, “situação profissional” e “faixa etária” foram estudadas na quarta dimensão; e o “nível de ensino que lecciona” foi estudado apenas na segunda dimensão.

No caso da variável “género”, “situação profissional”, “faixa etária”; “nível de ensino” que lecciona”, foi aplicado o teste *t de Student* para amostras emparelhadas. Nas variáveis “ habilitações académicas” e ” cargos” não se verificou os pressupostos de aplicação do teste *t* e tratando-se de amostras de dimensão inferior a 30 foi aplicado o teste de *Mann-Whitney U*.

Na variável “habilitações académicas”, que assumiu as categorias “Licenciatura”, “Pós - graduação” e “Mestrado” foi aplicado o teste de *Mann-Whitney U*, por não se verificarem os pressupostos do teste *t* e se tratarem de amostras de pequena dimensão (Pós-graduação: em todos os itens verificou-se que $24 \leq n \leq 25$). Esta variável foi estudada em todas as dimensões, excepto na segunda dimensão do questionário.

Finalmente, na variável “cargos”, que assumiu os valores “Membro da direcção”, “direcção de turma, “membro do conselho geral”, e “membro do conselho pedagógico”,

foi aplicado também o teste de *Mann-Whitney U*, novamente por não terem sido satisfeitas as condições de aplicação do teste t e se tratar de amostras de pequena dimensão (membro do conselho geral: em todos os itens verificou-se que $16 \leq n \leq 17$). Esta variável foi estudada na primeira, terceira e quarta dimensão do questionário.

Tendo em conta que, foi aplicado o teste de *Mann-Whitney U* nas variáveis “ habilitações académicas” e ” cargos”, a investigadora decidiu escolher, na primeira variável, as categorias: pós-graduação e mestrado para comparar as suas médias. A razão desta escolha deve-se ao facto de a maior parte dos respondentes possuírem licenciatura e o número dos respondentes para as outras duas categorias ser muito próximo. No caso da segunda variável, escolheram-se as categorias: membro do conselho geral e membro do conselho pedagógico para comparar as suas médias. Esta escolha deve-se ao facto de a maior parte dos respondentes serem directores de turma e os números de sujeitos para as categorias: membros do conselho pedagógico e do conselho geral serem muito próximos.

Para interpretar os resultados segundo as médias utilizámos a seguinte escala adaptada de Morgado (2000, p.126):

1 a 2,5 = Discordância
 2,6 a 3,4 = Sem opinião
 3,5 a 5 = Concordância

Para analisarmos a unanimidade/dispersão das respostas utilizámos o desvio padrão e a escala de análise utilizada foi a de Morgado (2000, p.126):

Desvio padrão	Nível de consenso
0,00 a 0,29	Consenso alto
0,30 a 0,59	Consenso moderado/ alto
0,60 a 0,89	Consenso moderado/ baixo
Mais de 0,90	Consenso baixo

3.5. Questões Éticas da Investigação

Como sugere Lima (2006, p.139) “as questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela selecção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adoptados, à redacção do texto e à própria publicação dos resultados.”

O tema avaliação do desempenho docente e a questão da formulação dos OI é, por si só, carregado de implicações éticas. Na verdade, em avaliação, o avaliador tem de criar o distanciamento necessário para que consiga fazer o ponto de situação entre o ideal e o concreto, entre o referente e o referido evitando as armadilhas: o objectivismo, o autoritarismo, o tecnicismo e a embriaguez interpretativa (Hadji, 1994, p.182).

Por isso, na investigação, é necessário manter o distanciamento suficiente para que as emoções e aspectos reveladores de uma certa ânsia em desabafar sobre as mudanças preconizadas pela legislação. Além disso, o clima vivido nas escolas não se pode tornar num constrangimento ao tema proposto para a investigação – e, desta forma, inviabilizar a consecução do estudo.

Quando passámos o inquérito por questionário referimos: identificação da investigadora, explicação dos propósitos do estudo, enunciação dos procedimentos para garantir a confidencialidade, tais como, o anonimato das escolas e codificação dos agrupamentos, declaração de que a participação é voluntária e a importância das respostas no quadro do estudo.

Desta forma, corroboramos com Lima (2006) quando afirma a importância da honradez dos compromissos, traduzindo, na prática, a verdadeira participação.

CAPITULO IV - ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentam-se os resultados referentes ao questionário aplicado.

Esta apresentação organiza-se a partir da pergunta de investigação estabelecida no estudo: a formulação dos OI no contexto de ADD, poderá contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, para o seu crescimento pessoal e melhoria da qualidade das aprendizagens? para a qual foram estabelecidas as seguintes dimensões: perspectivas de avaliação do desempenho docente; objecto de avaliação ou o que avaliar; critérios, instrumentos, procedimentos ou como avaliar; avaliador (es) ou quem avalia; opinião dos docentes sobre a obrigatoriedade, ou não, da apresentação dos OI para a ADD.

Apresentamos os resultados relativos a todos os professores que participaram no estudo, recorrendo ao cálculo da média, do desvio padrão e comparação dos grupos definidos pelas variáveis “Género”, “Situação Profissional”, Faixa Etária”, “Habilitações Académicas”, “Nível de ensino que lecciona” e “Cargos”. Escolheram-se estas variáveis porque, ao fazermos a correlação entre as características dos inquiridos e os itens das dimensões, verificou-se que existia somente uma tendência para resultados dignos de relevo apenas nestas variáveis, ou seja, apresentavam 3 ou mais valores da correlação, menores que (- 0,191) ou maiores que (0,191).

Sempre que se comparavam as médias e se observava que havia diferenças significativas, passávamos a estudar algumas características de um grupo de professores, na vertente comparativo-causal, de modo a verificar relações entre variáveis e alguns itens das várias dimensões. Neste último caso, trata-se de um estudo *ex post facto*, pois as relações são estudadas depois das supostas causas terem produzido os respectivos efeitos.

4.1. Perspectivas de avaliação do desempenho docente

Na Tabela 3, apresentam-se os resultados obtidos na análise dos itens da dimensão “Perspectivas de avaliação do desempenho docente” (itens 1 a 26). Os itens relativos às perspectivas de avaliação do desempenho docente centraram-se na concepção sobre ADD (itens 1 a 4), funções da ADD (itens 6, 7, 8, 9, 10, 11, 23, 25 e 26) e consequências da ADD (itens 5, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24).

Tabela 3 – Média, desvio padrão e comparação das médias dos grupos definidos pelas variáveis “Habilitações académicas”, “Cargos” em cada um dos itens da dimensão “Perspectivas de avaliação do desempenho docente”

<i>Na minha opinião, a ADD:</i>	\bar{x}	σ	HA (valor de Z)	C (valor de Z)
1-É o único meio de progredir na carreira.	2,4	1,19	-1,687	-0,137
2-Reforça a autonomia do professor.	1,8	,79	-2,056*	-1,870
3-É um meio privilegiado para melhorar o desempenho dos alunos.	1,7	,76	-2,359*	-1,753
4-É um ritual sem efeitos na melhoria das práticas dos professores	3,5	1,33	-0,195	-3,630**
5-Motiva os professores.	1,8	,94	-2,017*	-1,514
6-Promove processos de mudança ao nível da escola.	2,7	1,14	-0,193	-1,720
7-Contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes.	2,1	1,01	-2,016*	-2,875**
8-Incentiva práticas inovadoras ao nível da sala de aula.	2,4	1,11	-1,460	-1,331
9-É um instrumento de controlo do trabalho dos professores a nível de escola.	3,5	1,09	-3,652**	-1,855
10-Distingue o mérito, dignificando a profissão docente.	2,0	,96	-1,822	-1,417
11-Promove a reflexão sobre as práticas para melhorar o desempenho do professor.	2,5	1,14	-3,066**	-1,273
12-Aumenta a competitividade entre os pares.	3,9	1,02	-1,478	-1,587
13-Ajuda o professor a auto-avaliar-se.	2,4	1,05	-2,118*	-0,843
14-Aumenta o trabalho colaborativo.	2,1	,97	-2,130*	-2,197*
15-Melhora o processo de auto-avaliação.	2,4	1,05	-2,560**	-1,391
16-É apenas uma formalidade burocrática.	3,9	1,08	-2,171*	-1,175
17-Valoriza a imagem pública dos professores.	2,2	1,03	-1,132	-1,945
18-Contribuiu para a identificação e resolução de problemas.	2,1	,94	-2,254*	-0,513
19-Visa o desenvolvimento da escola.	2,2	,99	-2,575**	-1,964*
20-Melhora os resultados escolares e a qualidade das aprendizagens dos alunos.	1,8	,91	-3,874**	-1,297
21-Introduz mecanismos de selecção, face ao desempenho de cada um.	2,7	1,19	-3,747**	-1,419
22-Permite a identificação das necessidades de desenvolvimento profissional.	2,4	1,03	-3,910**	-1,924
23-É melhor ter este modelo de avaliação do que nenhum.	2,2	1,01	-1,099	-1,346
24-Controla o acesso à progressão da carreira/ subida de escalão.	3,9	1,05	-1,577	-0,451
25-É utilizada, pelos directores da escola, para influenciar o rendimento dos professores na sua actividade pedagógica.	3,0	,98	-2,519*	-1,159
26-Diagnostica as necessidades de formação.	2,5	1,08	-0,493	-1,953

Legenda: HA – Habilitações Académicas, C – Cargos. *Diferenças estatisticamente significativas a menos de 0,05;

**Diferenças estatisticamente significativas a menos de 0,01.

Considerando o valor da média em cada item, verifica-se que os docentes assumem, maioritariamente, discordar que a ADD seja o único meio de progredir na

carreira (média 2,4) e consideram que a ADD não reforça a autonomia do professor (média 1,8) e não é um meio privilegiado para melhorar o desempenho dos alunos (média 1,7). Compreende-se, assim, que considerem a ADD como um ritual sem efeitos na melhoria das práticas dos professores (média de 3,5).

No que se refere às funções da ADD verifica-se que professores inquiridos assumem, maioritariamente, discordar que a avaliação tenha como funções contribuir para o seu desenvolvimento profissional (média 2,1), incentive práticas inovadoras ao nível da sala de aula (média 2,4), distinga o mérito, dignificando a profissão docente (média 2,0) e promova a reflexão sobre as práticas para melhorar o desempenho do professor (média 2,5).

Os professores acham que seria preferível não ter qualquer modelo de avaliação a este (média 2,2), pois não permite diagnosticar as necessidades de formação (média 2,5).

Os docentes não têm opinião, no que se refere às funções da ADD enquanto promotora de processos de mudança ao nível da escola (média 2,7) ou da utilização da avaliação pelos directores da escola, para influenciar o rendimento dos professores na sua actividade pedagógica (média 3,0).

Ainda no que diz respeito às funções da ADD verifica-se que docentes consideram que ela é um instrumento de controlo do trabalho dos professores a nível de escola (média 3,5).

A maioria dos professores não considera que a ADD motive os professores (média 1,8); ajude o professor a auto-avaliar-se (média 2,4). Os inquiridos consideram que prejudica o trabalho colaborativo (média 2,1) e não introduz melhorias no processo de auto-avaliação (média 2,4). Este modelo de ADD não valoriza a imagem pública dos professores (média 2,2) e não contribuiu para a identificação e resolução de problemas (média 2,1). Não visa, também, o desenvolvimento da escola (média 2,2) nem a melhoria dos resultados escolares e a qualidade das aprendizagens dos alunos (média 1,8) e não permite a identificação das necessidades de desenvolvimento profissional (média 2,4).

No que diz respeito à ADD introduzir mecanismos de selecção, face ao desempenho de cada um, os professores não têm opinião (média 2,7). No entanto, verifica-se uma tendência para a concordância quando questionamos os inquiridos sobre as consequências da avaliação. Assim, consideram que a ADD aumenta a

competitividade entre os pares, é apenas uma formalidade burocrática e controla o acesso à progressão na carreira/ subida de escalão (todos os itens com média de 3,9).

Em resumo, os resultados desta dimensão permitem concluir que, na opinião dos professores, a ADD tem predominantemente, uma função de controlo, itens 4, 9, 12, 21, 24 e 25, do que de desenvolvimento profissional, itens 2, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 20, 22 e 26. Contudo, não se verificaram diferenças significativas entre os itens relativos ao desenvolvimento profissional e à prestação de contas e as características dos respondentes.

Pelos valores do desvio padrão apresentados na tabela 3, verifica-se que há dispersão das respostas dos inquiridos, ou seja, não há consenso. Em quase todos os itens, o desvio padrão é superior a 0,90, à excepção dos itens 2 e 3, que apresentam desvios padrão de 0,79 e 0,76, respectivamente.

Aplicando o teste *Mann-Whitney U*, verificou-se que em cerca de 42% dos itens desta dimensão, o grupo de professores com habilitação académica ao nível da pós-graduação revelou uma média de confiança inferior à do grupo com habilitação académica ao nível de mestrado, sendo as diferenças entre os grupos estatisticamente significativas na maioria dos itens, à excepção dos itens 1, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 17, 23, 24 e 26, que dizem respeito à perspectiva de a ADD ser o único meio de progredir na carreira; ser um ritual sem efeitos na melhoria das práticas dos professores; promover processos de mudança ao nível da escola; incentivar práticas inovadoras ao nível da sala de aula; distinguir o mérito, dignificando a profissão docente; aumentar a competitividade entre os pares; ajudar o professor a auto-avaliar-se; valorizar a imagem pública dos professores; ser melhor ter este modelo de avaliação do que nenhum; controlar o acesso à progressão da carreira/ subida de escalão, diagnosticar as necessidades de formação.

A variável “cargos” não determinou diferenças tão acentuadas entre as médias das ordens de confiança entre os respectivos grupos, como aconteceu com a variável “habilitações académicas”. Não se verificam diferenças estatisticamente significativas em quase todos os itens, à excepção do item 4, “é um ritual sem efeitos na melhoria das práticas dos professores”, do item 7, “contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes”, do item 14 “aumenta o trabalho colaborativo” e do item 19 “visa o desenvolvimento da escola”, com o grupo de professores que exercem o cargo de

membro do conselho pedagógico, a apresentar uma média de confiança superior à do grupo dos membros do conselho geral.

4.2. Objecto de avaliação ou o que avaliar

Na Tabela 4, apresentam-se os resultados obtidos na análise dos itens que integram a dimensão “objecto da avaliação” (itens 27 a 35).

O valor da média obtido em cada um dos itens permite observar aquilo que os professores consideram importante ter em conta ao avaliar o seu desempenho profissional: o relacionamento entre professor-aluno (média 4,0); as estratégias e os métodos utilizados, em contexto de sala de aula (média 4,2); o envolvimento nas diversas actividades da escola (média 3,9); a planificação das actividades, adequada ao nível dos alunos (média 4,1); o contributo do professor para os projectos educativo, curricular de escola, curricular de turma (média 3,8) e a utilização de diversificados instrumentos de avaliação das aprendizagens (média 3,9).

Verifica-se que os inquiridos não têm uma opinião sustentada, relativamente à inclusão da observação de aulas e ao relacionamento entre professor e os encarregados de educação na avaliação do seu desempenho profissional (média 2,6 e 2,9, respectivamente). Por outro lado, não concordam que os resultados dos alunos sejam tidos em conta ao avaliar o seu desempenho profissional (média 2,3).

Pelos valores do desvio padrão apresentados na tabela 4, nota-se que há dispersão das respostas dos inquiridos, ou seja, há consenso baixo. Em cerca de metade dos itens, o desvio padrão é superior a 0,9, à excepção dos itens 28, 30, 31, 33, 35, que apresentam valores de 0,76, 0,81, 0,63, 0,82 e 0,77, respectivamente.

Tabela 4 – Média, desvio padrão e comparação das médias dos grupos definidos pela variável “nível de ensino que lecciona” em cada um dos itens da dimensão “Objecto da avaliação”

<i>Na avaliação do professor é necessário ter em conta:</i>	\bar{x}	σ	NE (valor de t)
27 - O relacionamento entre professor-aluno.	4,0	1,01	-36,909**
28- As estratégias e os métodos utilizados, em contexto de sala de aula.	4,2	,76	-46,437**
29 - Os resultados dos alunos.	2,3	1,18	-5,615**
30- O envolvimento nas diversas actividades da escola.	3,9	,81	-36,330**
31 - A planificação das actividades, adequada ao nível dos alunos.	4,1	,63	-47,037**
32- A observação de aulas.	2,6	1,09	-11,704**
33 - O relacionamento entre professor- encarregados de educação.	2,9	1,12	-15,844**
34 - O contributo do professor para os projectos (educativo, curricular de escola, curricular de turma).	3,8	,82	-34,633**
35- A utilização de diversificados instrumentos de avaliação das aprendizagens.	3,9	,77	-41,357**

Nota: NE - nível de ensino que lecciona. *Diferenças estatisticamente significativas a menos de 0,05; **Diferenças estatisticamente significativas a menos de 0,01.

Já em termos estatísticos aplicando-se o teste *t Student* verifica-se que entre os grupos definidos pela variável “nível de ensino que lecciona”, NE, observam-se diferenças estatisticamente significativas em relação a todos os itens.

Neste sentido, decidiu-se estudar se o nível de ensino que um grupo de professores lecciona faz diferença no tipo de resposta dada, onde se verificou, pela tabela 5, que não há diferenças significativas entre os itens seleccionados, com o nível de ensino que cada docente lecciona.

Tabela 5 – Número de casos e Média definidos pela variável “nível de ensino que lecciona” em cada um dos itens da dimensão “Objecto da avaliação”

<i>Na avaliação do professor é necessário ter em conta:</i>	3º					
	3º Ciclo		Ciclo/Sec.		Sec.	
	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}
27 - O relacionamento entre professor-aluno	124	3,9	280	4,1	118	3,8
28 - As estratégias e os métodos utilizados, em contexto de sala de aula	125	4,3	280	4,1	118	4,1
29- Os resultados dos alunos	122	2,4	280	2,3	119	2,3
30 - O envolvimento nas diversas actividades da escola	122	2,4	280	2,3	119	2,3
31 - A planificação das actividades, adequada ao nível dos alunos	125	4,3	280	4,0	120	4,0
32 - A observação de aulas	125	2,1	279	2,7	119	2,8
33 - O relacionamento entre professor-encarregados de educação	124	3,0	280	2,9	119	2,8
34 - O contributo do professor para os projectos (educativo, curricular de escola, curricular de turma)	124	4,2	279	3,6	117	3,7
35 - A utilização de diversificados instrumentos de avaliação das aprendizagens	124	4,0	280	3,9	120	3,8

N – Nº de sujeitos

Pela tabela 5, verifica-se que em todas as categorias da variável “nível de ensino que lecciona”, há tendência para a concordância nos itens 27, 28, 30, 31, 34 e 35, nos diferentes níveis de ensino. Quando nos referimos aos resultados dos alunos e à observação de aulas, itens 29, 32, há uma tendência para a discordância em todos os níveis de ensino.

4.3. Critérios, Instrumentos, Procedimentos ou Como Avaliar

Na Tabela 6, apresentam-se os resultados obtidos na análise dos itens da dimensão “Critérios, Instrumentos, procedimentos ou Como Avaliar” (itens 36 a 46).

Considerando o valor da média obtido em cada um dos itens, verifica-se uma tendência para a concordância sobre o que os professores consideram condições ou exigências para proceder na sua avaliação desempenho: “definir critérios e indicadores adequados ao contexto de cada escola”; “utilizar vários instrumentos para objectivar mais a avaliação” (ambas as médias de 3,7), existir, na escola, uma liderança participativa (média de 3,6).

A leitura da tabela 6, revela que os docentes inquiridos assumem maioritariamente a ausência de opinião relativa às condições ou exigências para a sua avaliação desempenho, nomeadamente, “definir critérios e indicadores preconizados a nível nacional” (média 3,1); “entregar o relatório de auto-avaliação enquanto indicador da eficácia do desempenho” (média 3,4); “considerar a opinião dos colegas” (média 2,7); “recorrer apenas à auto-avaliação” (média 2,8); “possibilitar aos avaliados a escolha do avaliador” (média 3,4); “possuir, na escola, uma liderança directiva”, (média 3,2).

Ainda assim, os professores discordam ser necessário ter em conta ao avaliar o seu desempenho profissional: a apresentação dos OI (média 2,5); a uniformização, a nível nacional, do processo de avaliação, sem ter em conta os contextos locais (média 2,4)

Pelos valores do desvio padrão apresentados na tabela 6, nota-se que há dispersão das respostas dos inquiridos, ou seja, há consenso baixo. Em todos os itens o desvio padrão é superior a 0,90.

Tabela 6 – Média, desvio padrão e comparação das médias dos grupos definidos pelas variáveis “Habilitações Académicas” e “Cargos” em cada um dos itens da dimensão “Critérios, Instrumentos, procedimentos ou Como Avaliar”

<i>Para avaliar o professor, é necessário:</i>	\bar{x}	σ	HA (valor de Z)	C (valor de Z)
36-Definir critérios e indicadores adequados ao contexto de cada escola	3,7	1,20	-2,644**	-1,682
37-Ter em conta critérios e indicadores preconizados a nível nacional	3,1	1,14	-,264	-3,653**
38-Entregar relatório de auto-avaliação enquanto indicador da eficácia do desempenho	3,4	1,01	-,275	-1,463
39-Apresentar OI	2,5	1,11	-2,665**	-1,693
40-Considerar a opinião dos colegas	2,7	1,15	-3,774**	-,603
41-Utilizar vários instrumentos para objectivar mais a avaliação	3,7	,93	-1,536	-1,942
42-Existir, na escola, uma liderança participativa	3,6	,92	-,340	-3,326**
43-Recorrer apenas à auto-avaliação	2,8	1,04	-1,697	-,735
44-Possibilitar aos avaliados a escolha do avaliador	3,4	,99	-1,154	-1,943
45-Possuir, na escola, uma liderança directiva	3,2	,95	-,759	-,666
46-Uniformizar, a nível nacional, o processo de avaliação, sem ter em conta os contextos locais	2,4	1,25	-,435	-1,921

Nota: HA – Habilitações Académicas; C – Cargos. *Diferenças estatisticamente significativas a menos de 0,05; **Diferenças estatisticamente significativas a menos de 0,01.

Aplicando o teste *Mann-Whitney U*, entre os grupos, pós-graduação e mestrado, estabelecidos pela variável “Habilitações académicas”, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em três dos onze itens contemplados nesta dimensão,

relativos à “definição de critérios e indicadores adequados ao contexto de cada escola”, em “apresentar OI” e em “considerar a opinião dos colegas”, (itens 36, 39 e 40).

O grupo de professores com mestrado apresentou uma média de concordância superior à dos professores com pós – graduação.

Já a variável “Cargos” não determinou quaisquer diferenças estatisticamente significativas em qualquer dos itens, à excepção do item 37, “ter em conta critérios e indicadores preconizados a nível nacional” e item 42, “existir, na escola, uma liderança participativa” entre as médias dos respectivos grupos, onde o grupo conselho pedagógico apresentou uma média de concordância superior à dos membros do conselho geral.

Seguidamente, pretendia-se estudar se a faixa etária de um grupo de professores tinha diferença no tipo de resposta apresentada nos itens 42, “existir, na escola, uma liderança participativa e item 45, “possuir, na escola, uma liderança directiva”, tendo-se verificado, pela tabela 7, que há poucas diferenças significativas entre os itens seleccionados, com a faixa etária de cada docente.

Tabela 7 – Média dos grupos definidos pelas variáveis “faixa etária” nos itens 42 e 45 da dimensão “Critérios, Instrumentos, procedimentos ou Como Avaliar”

<i>Para avaliar o professor, é necessário:</i>	Menos de 30 anos		De 30 a 40 anos		De 41 a 50 anos		De 51 a 60 anos	
	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}
42-Existir, na escola, uma liderança participativa	50	3,8	220	3,2	192	3,0	49	3,0
45-Possuir, na escola, uma liderança directiva	51	3,3	221	3,6	196	3,5	50	3,8

N – Nº de sujeitos

No que diz respeito, ao facto de, na escola, existir uma liderança participativa, verifica-se que os professores com menos de 30 anos concordam que é necessário existir essa liderança para avaliar o seu desempenho profissional (média de 3,8), enquanto que os sujeitos com mais de 30 anos não têm opinião formada. Já em relação a, existir, na escola, uma liderança directiva, verifica-se o contrário, ausência de opinião nos inquiridos com menos de 30 anos e concordância no grupo de inquiridos com mais de 30 anos.

4.4. Avaliador (es) ou quem avalia

Na Tabela 9, apresentam-se os resultados obtidos na análise dos itens que integram a dimensão “Avaliador (es)” (itens 47 a 60).

Tabela 8 – Média, desvio padrão e comparação das médias dos grupos definidos pelas variáveis “Gênero”, “Situação Profissional” “Faixa etária”, “Habilitações Acadêmicas” e “Cargos” em cada um dos itens da dimensão “Avaliador (es) ou quem avalia”

<i>Para maior equidade na avaliação, os intervenientes, além do professor serão:</i>	\bar{x}	σ	G (valor de t)	SP (valor de t)	FE (valor de t)	HA (valor de Z)	C (valor de Z)
47 - O director da escola.	3,5	,99	-39,699**	-35,415**	-17,871**	-2,327**	-2,753**
48 - Um avaliador, externo à escola.	3,1	1,36	-21,666**	-22,255**	-8,265**	-1,873	-2,309*
49 - Um avaliador, interno à escola, nomeado pela tutela.	2,6	1,09	-20,165**	-14,013**	-1,810	-1,161	-,047
50 - Os alunos.	2,4	1,33	-11,462**	-10,667**	1,480	-,347	-3,217**
51 - Um avaliador interno, escolhido pelos pares, de qualquer grupo disciplinar.	2,6	1,14	-17,339**	-15,175**	-1,536	-,913	-1,818
52 - Um avaliador interno, do mesmo grupo disciplinar.	3,4	1,12	-33,973**	-29,162**	-13,906**	-,755	-1,070
53 - Os encarregados de educação.	1,8	,84	-3,771**	-2,062*	12,733**	-1,396	-,830
54- Os encarregados de educação e o director.	1,8	,78	-3,783**	-1,894	13,024**	-1,765	-1,053
55 - Os alunos e o director.	2,1	1,07	-9,833**	-8,245**	5,486**	-,790	-1,585
56 - Os encarregados de educação e o avaliador.	1,7	,77	-3,561**	-1,779	13,561**	-2,284*	-1,881
57 - Os alunos e o avaliador.	2,1	1,04	-9,785**	-8,164**	5,869**	-,310	-2,661*
58 - Todos os professores do grupo disciplinar.	2,4	1,07	-15,225**	-12,132**	1,355	-1,513	-1,641
59 - O director da escola e um avaliador.	3,1	1,15	-29,525**	-24,376**	-9,978**	-,285	-1,006
60 - Vários avaliadores.	2,8	1,26	-19,346**	-20,122**	-4,481**	-,678	-1,150

Nota: G – Género; SP – Situação Profissional; FE – Faixa etária; HA – Habilitações Acadêmicas; C – Cargos.
*Diferenças estatisticamente significativas a menos de 0,05; **Diferenças estatisticamente significativas a menos de 0,01.

Observando o valor das médias em cada um dos itens desta dimensão, relativamente aos intervenientes na sua avaliação com possibilidades de maior equidade, verifica-se que os professores elegem o director da escola (média 3,5). Verifica-se, ainda, que não têm opinião sobre quem deve ser o avaliador: se o avaliador deve ser externo à escola (média 3,1) se o avaliador deve ser alguém interno à escola, nomeado pela tutela (média 2,6), ou um avaliador interno, escolhido pelos pares, de qualquer grupo disciplinar (média 2,6). Os inquiridos não têm, também, opinião formada sobre se devem ser avaliados pelo director da escola e um avaliador (média 3,1) e discordam do facto de serem vários avaliadores (média 2,8). Discordam, ainda, que os avaliadores sejam os alunos (média 2,4); os encarregados de educação (média 1,8); os encarregados de educação e o director (média 1,8); os alunos e o director (média 2,1); os encarregados de educação e o avaliador (média 1,7); os alunos e o avaliador (média 2,1); todos os professores do grupo disciplinar (média 2,4).

Verifica-se, assim, que os professores discordam totalmente que os alunos ou os encarregados de educação participem na sua avaliação.

Pelos valores do desvio padrão apresentados na tabela 8, nota-se que há dispersão das respostas dos inquiridos, ou seja, há consenso baixo. Em alguns itens, o desvio padrão é superior a 0,9, à excepção dos itens 53, 54 e 56, que apresentam os desvios padrão de 0,84; 0,78 e 0,77 respectivamente.

Já em termos estatísticos aplicando-se o teste *t Student* verifica-se que, entre os grupos definidos pela variável “Género”, se observam diferenças estatisticamente significativas em relação a todos os itens. No entanto, o grupo das inquiridas apresentou uma média de concordância superior à dos inquiridos.

Face a estes resultados, avaliámos se entre os itens desta dimensão e a variável Género haveria alguma relação. Verificou-se, como se pode observar pela tabela 9, que não há diferenças significativas entre os itens seleccionados e o género de cada docente. Em relação ao director ser o seu avaliador, tantos os professores como as professoras concordam e todos discordam da perspectiva de os professores do grupo disciplinar serem os seus avaliadores. Quanto aos encarregados de educação e alunos serem avaliadores do seu desempenho ambos discordam, apesar de os homens não manifestarem concordância nem discordância em relação a essa função ser desempenhada, também, pelos alunos.

No que diz respeito, a escolher um avaliador interno à escola, nomeado pela tutela, verifica-se que as professoras não tem opinião formada, enquanto que os professores discordam. Já em relação à escolha de um avaliador interno, escolhido pelos pares, de qualquer grupo disciplinar, verifica-se o contrário, os inquiridos masculinos não concordam nem discordam, enquanto que as professoras discordam desta opção.

Tabela 9 – Número de casos e Média definidos pela variável “género” em cada um dos itens da dimensão “Avaliador (es) ou quem avalia”

	Masculino		Feminino	
	N	\bar{x}	N	\bar{x}
<i>Para maior equidade na avaliação, os intervenientes, além do professor serão:</i>				
47 - O director da escola.	215	3,6	308	3,5
48 - Um avaliador, externo à escola.	215	3,6	307	2,7
49 - Um avaliador, interno à escola, nomeado pela tutela.	214	2,4	305	2,7
50 - Os alunos.	214	2,8	308	2,1
51 - Um avaliador interno, escolhido pelos pares, de qualquer grupo disciplinar.	215	2,8	307	2,4
52 - Um avaliador interno, do mesmo grupo disciplinar.	215	3,3	306	3,4
53 - Os encarregados de educação.	215	2,0	309	1,6
54- Os encarregados de educação e o director.	215	1,9	215	1,9
55 - Os alunos e o director.	215	2,3	307	2,0
56 - Os encarregados de educação e o avaliador.	214	1,9	308	1,6
57 - Os alunos e o avaliador.	215	2,2	307	2,0
58 - Todos os professores do grupo disciplinar.	215	2,5	309	2,4
59 - O director da escola e um avaliador.	215	3,0	308	3,2
60 - Vários avaliadores.	215	3,1	305	2,6

N – Nº de sujeitos

A variável “situação profissional” não determinou diferenças tão acentuadas entre as médias das ordens de confiança entre os respectivos grupos, como aconteceu com a variável “Género”. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em quase todos os itens, à excepção dos itens 54 e 56, “os encarregados de educação e o director”, e “os encarregados de educação e o avaliador”.

Tabela 10 – Número de casos e Média definidos pela variável “situação profissional” em cada um dos itens da dimensão “Avaliador (es) ou quem avalia”, excepto os itens 54 e 56.

<i>Para maior equidade na avaliação, os intervenientes, além do professor serão:</i>	DQE/A		DQZP		DC	
	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}
47 - O director da escola.	331	3,4	38	3,5	154	3,8
48 - Um avaliador, externo à escola.	330	2,9	38	3,1	154	3,6
49 - Um avaliador, interno à escola, nomeado pela tutela.	327	2,6	38	2,8	154	2,4
50 - Os alunos.	330	2,3	38	1,8	154	2,7
51 - Um avaliador interno, escolhido pelos pares, de qualquer grupo disciplinar.	331	2,5	38	2,7	153	2,7
52 - Um avaliador interno, do mesmo grupo disciplinar.	331	3,2	37	3,8	153	3,6
53 - Os encarregados de educação.	333	1,7	37	1,7	154	2,0
55 - Os alunos e o director.	332	2,0	37	1,7	153	2,5
57 - Os alunos e o avaliador.	331	1,9	37	1,7	154	2,5
58 - Todos os professores do grupo disciplinar.	333	2,4	37	2,3	154	2,5
59 - O director da escola e um avaliador.	332	3,0	37	3,0	154	3,3
60 - Vários avaliadores.	330	2,5	37	2,8	153	3,4

N – Nº de sujeitos

Relacionando os itens desta dimensão com a variável Situação profissional, podemos verificar, pela leitura da tabela 10, que não há grandes diferenças significativas entre os itens seleccionados e a situação profissional de cada docente. Ainda assim os docentes em situação QE/A e os QZP não concordam nem discordam com a escolha de um avaliador externo à escola, enquanto que os docentes contratados concordam com essa opção. No que diz respeito, a escolher um avaliador interno à escola, nomeado pela tutela, verifica-se que os professores em situação de QE/A e de QZP não tem opinião, enquanto que os sujeitos contratados discordam. Já em relação aos alunos como sendo seus avaliadores, verifica-se o contrário, ou seja, os professores em situação de QE/A e de QZP discordam e os contratados não têm opinião.

Em relação à variável “Faixa Etária” verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em quase todos os itens, à excepção dos itens 49, 50, 51 e 58, respectivamente, “um avaliador, interno à escola, nomeado pela tutela”; “os alunos”; “um avaliador interno, escolhido pelos pares, de qualquer grupo disciplinar”, e “todos os professores do grupo disciplinar”.

Neste sentido, relacionaram-se todos os itens desta dimensão, excepto os itens 49, 50, 51 e 58 com a variável faixa etária, onde verificou, como podemos observar pela tabela 11 que não há diferenças significativas entre os itens seleccionados e a faixa etária em que se encontra cada sujeito.

Tabela 11 – Número de casos e Média definidos pela variável “Faixa Etária” em cada um dos itens da dimensão “Avaliador (es) ou quem avalia”, excepto os itens 49, 50, 51 e 58.

<i>Para maior equidade na avaliação, os intervenientes, além do professor serão:</i>	Menos de 30 anos		De 30 a 40 anos		De 41 a 50 anos		De 51 a 60 anos	
	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}
47 - O director da escola.	51	3,8	221	3,6	198	3,4	51	3,4
48 - Um avaliador, externo à escola.	51	4,1	221	3,1	197	2,9	51	3,0
52 - Um avaliador interno, do mesmo grupo disciplinar.	51	3,9	220	3,4	197	3,3	51	3,1
53 - Os encarregados de educação.	51	2,5	223	1,7	197	1,7	51	1,6
54- Os encarregados de educação e o director.	51	2,5	222	1,7	197	1,7	50	1,5
55 - Os alunos e o director.	51	3,2	222	2,0	196	2,1	51	1,7
56 - Os encarregados de educação e o avaliador.	51	2,5	221	1,7	197	1,6	51	1,6
57 - Os alunos e o avaliador.	51	3,2	222	2,0	196	2,0	51	1,7
59 - O director da escola e um avaliador.	51	3,5	222	3,2	197	3,1	51	2,7
60 - Vários avaliadores.	51	4,3	220	3,0	197	2,4	50	2,5

N – Nº de sujeitos

Quanto ao director ser o único avaliador, os professores com menos de 40 anos concordam, no entanto, os professores com mais de 40 anos não tem opinião.

Em relação à escolha de um avaliador, externo à escola ou um avaliador interno, do mesmo grupo disciplinar, os inquiridos com menos de 30 anos concordam, os restantes não têm opinião.

Em qualquer faixa etária, os professores não concordam que o encarregado de educação seja o seu avaliador, quer sozinho, quer juntamente com o director.

Já em relação aos alunos, os professores com menos de 30 anos, não tem opinião, no entanto, os restantes discordam.

Por fim, os professores com menos de 30 anos concordam que na sua avaliação haja vários avaliadores; os professores com idades entre os 30 e os 40 anos não tem

opinião e os professores com mais de 41 anos, discordam que o seu desempenho seja avaliado por vários avaliadores.

Aplicando o teste *Mann-Whitney U*, verificou-se que, em 2 dos 15 itens desta dimensão, o grupo de professores com pós-graduação revelou uma média de confiança inferior à do grupo com mestrado, sendo as diferenças entre os grupos estatisticamente significativas nos itens 47 e 56, respectivamente, o director da escola ser o único avaliador e os encarregados de educação e o avaliador.

Assim, decidimos verificar se existem diferenças entre as respostas destes itens e as habilitações dos inquiridos, tendo-se verificado que não há diferenças significativas, conforme podemos observar pela leitura da tabela 12.

Tabela 12 – Número de casos e Média definidos pela variável “Habilitações Académicas” nos itens 47 e 56 da dimensão “Avaliador (es) ou quem avalia”.

<i>Para maior equidade na avaliação, os intervenientes, além do professor serão:</i>	Licenciatura		Pós - graduação		Mestrado	
	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}
47 - O director da escola.	439	3,5	25	3,6	58	4,1
56 - Os encarregados de educação e o avaliador.	438	1,8	25	1,7	58	1,3

N – Nº de sujeitos

Aplicando o teste *Mann-Whitney U*, verificou-se que, em 4 dos 15 itens desta dimensão o grupo de professores membros do conselho geral revelaram uma média de confiança inferior ao grupo de professores do conselho pedagógico, sendo as diferenças entre os grupos estatisticamente significativas nos itens 47, 48, 50 e 57, respectivamente, “o director da escola”; “um avaliador, externo à escola”; os alunos ou “os alunos e o avaliador” serem os seus avaliadores.

Neste sentido, relacionaram-se os itens 47, 48, 50 e 57, desta dimensão com a variável cargos exercidos, onde se verificou, conforme podemos observar pela tabela 14, que não há grandes diferenças significativas entre os itens seleccionados e os cargos exercidos por cada docente.

Tabela 13 – Número de casos e Média definidos pela variável “Cargos exercidos” nos itens 47, 48, 50, 57 da dimensão “Avaliador (es) ou quem avalia”.

<i>Para maior equidade na avaliação, os intervenientes, além do professor serão:</i>	Membro da Direcção		Director de Turma		Membro do Conselho Geral		Membro do Conselho Pedagógico	
	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}
47 - O director da escola.	42	3,3	150	3,7	17	3,9	48	3,2
48 - Um avaliador, externo à escola.	42	3,9	150	3,0	17	3,3	48	2,4
50 - Os alunos.	42	3,6	149	2,1	16	2,5	48	1,5
57 - Os alunos e o avaliador.	42	2,0	150	2,0	17	2,2	48	1,4

N – N° de sujeitos

Quanto ao director ser o único avaliador, os professores membros da direcção e do conselho pedagógico não têm opinião, no entanto os directores de turma e os membros do conselho geral concordam.

Em relação à escolha de um avaliador, externo à escola para seu avaliador, os membros da direcção, concordam, os directores de turma e os membros do conselho geral não têm opinião, por fim os membros do conselho pedagógico discordam.

Já em relação aos alunos, os membros da direcção, concordam, no entanto, os directores de turma, os membros do conselho geral e os membros do conselho pedagógico discordam.

Por fim, todos os professores que exercem cargos discordam que os alunos e o avaliador sejam os únicos a avaliar o seu desempenho.

4.5. Conhecer a opinião dos docentes sobre a obrigatoriedade, ou não, da apresentação dos OI para a ADD

Na Tabela 14, apresentam-se os resultados obtidos na análise dos itens da dimensão “A opinião dos docentes sobre a obrigatoriedade, ou não, da apresentação dos OI para a ADD” (itens 61 a 75).

Tabela 14 – Média, desvio padrão e comparação das médias dos grupos definidos pela variável “Habilitações Académicas” em cada um dos itens da dimensão “A opinião dos docentes sobre a obrigatoriedade, ou não, da apresentação dos OI para a ADD”

<i>A apresentação dos OI:</i>	\bar{x}	σ	HA (valor de Z)
61 - É um instrumento de controlo	3,0	1,24	-2,812**
62 - Contribui para o crescimento profissional	2,1	,85	-2,613**
63 - Motiva para a procura da excelência do desempenho	2,2	,97	-3,168**
64 - É um processo dispensável face a outros elementos de avaliação de desempenho	3,6	1,00	-4,383**
65 - É uma fonte de dados importante para os avaliadores	2,7	1,05	-3,601**
66 - Constitui uma prática que estimula o desenvolvimento profissional dos professores.	2,1	,89	-2,364**
67 - Envolve o professor activamente no processo de avaliação.	2,4	1,07	-3,407**
68 - É uma exigência sem repercussões na prática.	3,5	1,11	-1,597
69 - Deveria ser obrigatória na ADD.	2,3	,92	-1,521
70 - Orienta na planificação do processo de ensino aprendizagem	2,4	1,05	-2,333*
71 - Permite aos avaliadores serem mais justos na avaliação	2,4	1,04	-2,355*
72 - Ajuda na auto- avaliação	2,9	1,13	-1,518
73 - É um processo de prestação de contas	3,2	1,09	-1,674
74 - Convida o professor a ser mais benevolente nas classificações dos alunos	3,4	1,20	-3,543**
75 - Permite ao professor fazer um balanço da sua actividade	2,8	1,13	-,292

Nota: HA – Habilitações Académicas. *Diferenças estatisticamente significativas a menos de 0,05; **Diferenças estatisticamente significativas a menos de 0,01.

Observando o valor das médias em cada um dos itens desta dimensão, relativamente à opinião dos docentes sobre a obrigatoriedade, ou não, da apresentação dos OI para a ADD, verifica-se que os professores consideram que é um processo dispensável face a outros elementos de avaliação de desempenho (média 3,6) e é uma exigência sem repercussões na prática (média 3,5). Verifica-se, ainda, ausência de opinião quanto ao facto de a definição de OI ser um instrumento de controlo (média 3,0); ser uma fonte de dados importante para os avaliadores (média 2,7); ajudar na auto-avaliação (média 2,9); ser um processo de prestação de contas (média 3,2); permitir ao professor fazer um balanço da sua actividade (média 2,8); e, por fim, serem um estímulo para o professor a ser mais benevolente nas classificações dos alunos (média 3,4). Na opinião dos professores inquiridos, a apresentação dos objectivos individuais não contribui para o crescimento profissional (média 2,1); não motiva para a procura da excelência do desempenho (média 2,2); não constitui uma prática que estimula o

desenvolvimento profissional dos professores (média 2,1); não envolve o professor activamente no processo de avaliação (média 2,4); não deveria ter carácter obrigatório na ADD (média 2,3); não orienta na planificação do processo de ensino aprendizagem (média 2,4); e, finalmente, não ajuda os avaliadores a serem mais justos na avaliação (média 2,4).

Verifica-se que os professores discordam que os alunos ou os encarregados de educação participem na sua avaliação.

Pelos desvios padrão apresentados na tabela 14, nota-se que há dispersão das respostas dos inquiridos, ou seja, há consenso baixo. Alguns dos itens o desvio padrão é superior a 0,9, à excepção dos itens 62 e 66, que apresentam os desvios padrão de 0,85 e 0,89 respectivamente.

Aplicando o teste *Mann-Whitney U*, verificou-se que, 10 dos 15 itens desta dimensão o grupo de professores com pós-graduação revelou uma média de confiança inferior à do grupo com mestrado, sendo as diferenças entre os grupos estatisticamente significativas na maioria dos itens, à excepção dos itens 68, 69, 72, 73 e 75, respectivamente, a apresentação dos objectivos individuais: “é uma exigência sem repercussões na prática”; “deveria ser obrigatória na ADD”; “ajuda na auto- avaliação”; “é um processo de prestação de contas” e “permite ao professor fazer um balanço da sua actividade”.

Finalmente, para compreender se a formulação dos OI, na opinião dos inquiridos, é um factor de desenvolvimento profissional, verificámos se existe diferença significativa entre os itens 62, 63, 66, 67, 70, 72, 74 e 75 e as características dos sujeitos. O mesmo procedimento foi adoptado para os itens 61, 64, 65, 68, 69, 71 e 73, itens ligados à opinião sobre se a formulação dos OI é um factor de prestação de contas, tendo-se verificado que não há diferenças significativas entre os itens relativos ao desenvolvimento profissional e à prestação de contas e as características dos respondentes.

Em resumo, o estudo permite concluir que na opinião dos professores, a formulação dos OI é mais um factor de prestação de contas do que de desenvolvimento profissional.

CAPITULO V – CONCLUSÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta secção, apresentam-se as principais conclusões do estudo, que nos permitiu conhecer melhor as perspectivas dos professores do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário sobre o sistema de ADD, ou seja, permite-nos afirmar com alguma propriedade, o que respondem os professores aos pressupostos básicos de um modelo de avaliação de desempenho (Hadjí 1994): Para quê Avaliar? O Que Avaliar? Como Avaliar? Quem Avalia?, assim como sobre a pertinência da formulação dos Objectivos Individuais (OI). Estas conclusões estão organizadas em torno da questão de investigação estabelecida no estudo:

De que forma a formulação dos OI para a ADD, poderá contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e consequente crescimento pessoal e melhoria da qualidade do ensino?

Quanto à primeira dimensão, **perspectivas de avaliação do desempenho docente**, procurámos delimitar algumas perspectivas de avaliação do desempenho docente centrando-nos nas perspectivas sobre ADD (questões 1 a 4), funções da ADD (questões 6, 7, 8, 9, 10, 11, 23, 25 e 26) e consequências da ADD (questões 5, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24)

Neste sentido, verificou-se que relativamente às concepções sobre ADD, a quase totalidade dos professores (91,8%) afirma que este não é um meio privilegiado para melhorar o desempenho dos alunos, sendo mesmo um ritual sem efeitos na melhoria das práticas dos professores (65,4%).

Com a reforma do estado em 1947, o estado assume o controlo das escolas, em que o inspector tinha a missão de “assistir a aulas, sessões ou quaisquer trabalhos dos alunos e passar exercícios a estes, para verificação do seu adiantamento e do rendimento do ensino.” (Dec-Lei nº36 507, art.º178, *apud* Pacheco & Flores, 1999, p.184). Verifica-se que, já nessa altura, o estado pretendia conhecer os progressos do desempenho dos alunos e as práticas dos professores.

Mais tarde, o artigo 39º, decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, referia que a “avaliação do desempenho visa a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrado, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, com o fim de contribuir para a melhoria da acção pedagógica e da eficácia profissional, para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente”. Também o Dec.Lei nº15/2007,

secção II, artigo 41º, alínea 2 refere que a ADD visa “a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente (...)”.

O mesmo documento explicita que o grande objectivo da avaliação do desempenho do docente é a “melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (Dec-Lei nº 15/2007, art. 40º, alínea 2). Ora, segundo os professores inquiridos, este dispositivo de ADD tem vindo a ser desenvolvido mais numa lógica de controlo da carreira, não cumprindo, por isso, os desígnios do legislador.

Relativamente à autonomia, para 88, 7% dos professores, a ADD não reforça a sua autonomia, assim como consideram que não deverá ser o único meio de progredir na carreira (67,9%), remetendo para a ideia que, o mais importante poderá ser a qualidade das aprendizagens dos alunos, pois a “qualidade do ensino de um professor avalia-se, desde logo, na medida dos efeitos obtidos com os seus alunos” (De Ketele, 2010, p. 26), de forma que os efeitos a ter em conta serão o domínio das aprendizagens fundamentais, sendo importante examinar “a satisfação dos alunos em relação ao seu percurso escolar, à sua inserção na turma e ao sentimento de ser reconhecido” (*idem*, p. 26).

No que diz respeito às funções da ADD, a maioria dos professores considera que a ADD não distingue o mérito, não dignifica a profissão docente (76,6%) e não contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes (75,2%). Sanches (2008, p. 26) considera que este estatuto (Dec-Lei nº 15/2007) assenta em três pilares de mudança: “ o incremento da selecção para o ingresso na profissão docente, a diferenciação dos professores em duas categorias hierarquizadas e a avaliação de desempenho para o reconhecimento do mérito profissional e para influenciar o desenvolvimento na carreira”. O Dec-Lei nº 15/2007, art. 40º, alínea 2, refere que um dos objectivos da ADD é “proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” ,e Curado (2002, p. 40), afirma que “as finalidades da avaliação de professores são a institucionalização de mecanismos de promoção do mérito e do profissionalismo dos

professores e a melhoria da qualidade das escolas”, desígnios que parece também não estarem a ser conseguidos.

Na perspectiva de Elias (2008, p. 154), a avaliação do docente facultava-lhe a “oportunidade para construir uma postura investigativa face a aspectos que necessitam ser desenvolvidos, relacionados à sua prática pedagógica, sejam advindos da visão de outros ou da sua própria, contribuindo para fomentar a cultura da avaliação.” Ora, para 61,8% dos professores, este dispositivo de avaliação não incentiva práticas inovadoras ao nível da sala de aula, nem promove reflexão sobre as práticas para melhorar o desempenho do professor (51,4%).

Os professores consideram que a ADD é um instrumento de controlo do trabalho dos professores a nível de escola (69,7%). Ora, já no período da autocracia (entre 1933 e 1974) – o Estado atribuía à escola e aos professores a continuidade da sua ideologia e, para isso, recorria a mecanismos que permitissem um controlo eficaz, quer das escolas, quer dos seus docentes.

Também Pacheco (2001, p.130) corrobora com a opinião dos professores, pois sustenta que um dos propósitos da ADD é o controlo dos resultados, validação de objectivos, detecção de deficiências do rendimento, de classificação. Assim, para os professores, este dispositivo de ADD insere-se numa lógica de controlo e não de desenvolvimento profissional, na medida em que uma avaliação centrada na prestação de contas “é geralmente definida em termos de competências mínimas e vista como o controlo da qualidade, feito a partir de cima”, estando assim ligada ao conceito de responsabilidade” (Simões, 2000, p. 15).

De ressaltar, contudo, que os professores aceitam a avaliação do seu desempenho como uma inevitabilidade e, eventualmente, como uma oportunidade, pois para 59,4% dos inquiridos é melhor ter este dispositivo do que não ter nenhum.

Quanto às consequências da ADD, a maioria considera que o actual modelo ADD não motiva os professores, aumenta a competitividade entre os pares, diminui o trabalho colaborativo, não ajuda o professor a auto-avaliar-se, contrariando, de alguma forma, os efeitos prescritos pela tutela: “proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência, promove o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho” (decreto-lei 75/2010).

Por seu lado, 74,1% dos professores considera que o actual dispositivo da ADD não visa desenvolver a escola, apesar de, um dos objectivos da ADD ser a promoção do trabalho de cooperação e promoção a excelência e a qualidade dos serviços de educação (Dec-Lei nº 75/2010).

Para 69,2% dos professores este dispositivo desvaloriza a imagem pública dos professores, o que vai de encontro à opinião de Sanches (2008, p.25), que refere que com a aplicação do decreto-lei-n.º 139-A/90, houve um reforço da “funcionarização dos professores, acentuando ao longo dos anos 90, o mal estar na profissão e a perda do seu prestígio social”.

Os professores entendem que este modelo não contribui para a identificação e resolução dos problemas, nem melhora os resultados escolares e a qualidade das aprendizagens dos alunos, o que, de certa forma, contraria o preâmbulo do Dec-Lei nº15/2007, que considera a escola, através do trabalho dos seus docentes, “(...) o principal recurso(...)” que a sociedade tem para “(...)promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens.”

Também nos pontos 1 e 2, do artigo 40º, do decreto-lei 75/2010, a ADD surge como um processo “capaz de melhorar os resultados escolares dos alunos e a qualidade das aprendizagens”.

Quanto a este modelo introduzir mecanismo de selecção, face ao desempenho de cada sujeito, 44,7% dos professores entendem que isso não é possível, contrariamente ao preconizado no Dec-Lei nº 75/2010, artigo 40º, ponto 3, que um dos objectivos é “diferenciar e premiar os melhores profissionais, facultar indicadores de gestão no que diz respeito ao pessoal docente”.

Para 80,1% dos professores, este modelo controla o acesso à progressão da carreira/ subida de escalão. Constata-se que os professores ainda consideram o actual modelo idêntico ao anterior a 2007, em que a produção normativa enfatiza principalmente a avaliação/prestação de contas para efeitos de progressão na carreira.

Verifica-se que é consensual, para estes professores, que a avaliação dos professores está mais na base de controlo do que do desenvolvimento profissional. Para além disso, quanto às funções da avaliação os professores consideram que a ADD é apenas uma formalidade burocrática.

Esta percepção não é consistente com o que afirmam diversos especialistas que salientam a importância da avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional (Day, 1999; Ribeiro, 1989; Elias, 2008).

No entanto, no preâmbulo do Dec-Lei nº15/2007, o legislador referindo-se ao antigo estatuto, afirma que “a avaliação de desempenho, com raras excepções apenas, converteu-se num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo”.

Quanto ao actual modelo de avaliação de desempenho, no que se refere às funções, em geral, verificou-se que este modelo não satisfaz os professores, que entenderam que, com este modelo de avaliação, o seu desempenho não é reconhecido, não evoluem profissionalmente e não se valoriza a imagem do professor. Quanto à escola, na opinião dos docentes, o actual modelo não visa o seu desenvolvimento, não há melhoria dos resultados escolares e a qualidade das aprendizagens dos alunos e não aumenta o trabalho colaborativo.

Se considerarmos o olhar dos professores sobre a sua avaliação de desempenho, as expectativas que têm acerca do que ela poderá ser, confrontando-a com o que é efectivamente, os resultados parecem indicar que este sistema de avaliação de desempenho não agrada à maioria dos professores, pois não produz informação que leve à reflexão e ao desenvolvimento profissional.

Os principais resultados revelam que os professores consideram que este modelo é apenas uma formalidade burocrática, controla o acesso à progressão da carreira, é um instrumento de controlo do trabalho dos professores a nível de escola, aumenta a competitividade entre os pares e é um ritual sem efeito na melhoria das práticas.

No que respeita ao segundo tema, **objecto de avaliação ou o que avaliar**, os resultados mostram que relativamente ao objecto de avaliação de desempenho, os professores possuem convicções bastante consensuais.

A delimitação de "o que avaliar" tem em conta a complexificação da função docente e a sua difícil especificação, parecendo haver a opção pela procura de objectividade. De realçar que os resultados obtidos apontam para a pluridimensionalidade do objecto de avaliação, o que está de acordo com o que vários teóricos defendem (Simões, 2000; Hadji, 1994; Pacheco & Flores, 1999), quando delimitam e especificam as dimensões assinaladas para concretizar "o que avaliar".

Fácil é verificar que, atendendo às elevadas percentagens obtidas nos itens que compõem esta dimensão, para os professores, na sua avaliação, é necessário ter em conta o contexto, planificar de acordo com os alunos e utilizar diversificados elementos e instrumentos de avaliação. Conclui-se que uma boa avaliação de professores significa, também, conhecer os contextos, ou seja, as realidades sociais e económicas onde se insere a escola.

Neste sentido, o professor, para obter uma boa avaliação de desempenho, deverá perspectivar-se numa lógica sócio-organizacional.

Os professores referem que os resultados dos alunos não devem ser tidos em conta na sua avaliação, contrariamente ao preconizado no Dec-Regulamentar nº2/2008, art.º8º, art.º9º, que apontava para, na ADD, serem considerados os resultados dos alunos. Na opinião do legislador existe uma correlação positiva e elevada entre a qualidade da actividade docente e os resultados dos alunos. Também Pacheco e Flores (1999) consideram importante que se garanta que os resultados dos alunos servem para “motivação, ao clima de sala de aula e à organização das situações de aprendizagem”.

Em contrapartida Silva (2001, p. 89) alerta que

os resultados nem sempre são seguros, dado que motivações dos estudantes, o apoio dos pais, as condições oferecidas pelas escolas e as oportunidades para uma educação futura desempenham um papel fundamental, embora indeterminado, nas aprendizagens dos alunos em conjugação com os esforços do professor, constituindo também constrangimentos na determinação do efeito do professor.

Os professores inquiridos referem que é importante considerar na sua avaliação: o relacionamento entre professor-aluno; o envolvimento nas diversas actividades da escola; o contributo do professor para os projectos (educativo, curricular de escola, curricular de turma); a utilização de diversificados instrumentos de avaliação das aprendizagens.

A concordância expressa, vai ao encontro da literatura especializada que refere a utilização de diversas fontes de dados onde se incluem estes indicadores (Pacheco, 1996; Silva, 2001, Day, 2003; Hadji, 1994)

No que respeita ao terceiro tema, **critérios, instrumentos, procedimentos ou como Avaliar**, constatou-se que os professores entendem a avaliação como um processo negocial, onde se devem explicitar os objectivos, o processo e o objecto dessa

avaliação, o que parece indicar a opção por um modelo de avaliação participativa (Simões, 2000).

Em relação ao relatório de auto-avaliação, os professores, embora o considerem importante, entenderam que não deveria ser o único instrumento de avaliação (53,2%), no entanto consideram ser um meio indicador da eficácia do desempenho (57%). Além disso, entendem que deveriam ser contemplados vários instrumentos para objectivar mais avaliação. Esta utilização de vários instrumentos, concebidos por diferentes agentes, é também apontada na literatura especializada (Barbier, 1990, Silva, 2001), como sendo um processo que determina uma avaliação mais objectiva.

Na opinião de Day (1999, p.103) todos os sistemas de avaliação “devem reconhecer e explorar a capacidade auto-crítica dos professores, devem assumir o valor do conhecimento sobre a prática e criar oportunidades para que este seja explicitado e utilizado.”

Os professores referem que os critérios de avaliação de desempenho deveriam ser contextualizados face à realidade de cada escola, corroborando a posição de Caetano (1997, p.87): "a avaliação de desempenho é, na sua concepção e na sua existência, um instrumento de gestão e, como tal, é indissociável do contexto em que é aplicada, “ daí a relevância de, na definição dos critérios de avaliação, considerar a sua adequação ao contexto de cada escola.

Pacheco (2002, p. 59) refere que “avaliar é decidir na base de um juízo de valor, formulado sobre um processo de recolha de dados, em função de critérios bem definidos”.

Relativamente à apresentação dos OI, 54,3% dos docentes não considera importante apresentar os OI e não se deve considerar a opinião dos colegas, o que contraria a opinião de Nevo (1995, citado por Simões 2000, p. 36) que considera que existem alguns princípios chave para um sistema de avaliação eficaz, nomeadamente, os professores estarem envolvidos activamente, quer em actividades de assistência aos colegas, quer no estabelecimento de objectivos.

Para a maioria dos professores (58%) na sua avaliação desempenho é importante possibilitar aos avaliados a escolha do avaliador e 54,9% dos sujeitos consideram necessário existir, na escola, uma liderança participativa.

Em relação ao quarto tema, **avaliador (es) ou quem avalia**, é pertinente esboçar um perfil dos avaliadores, na medida em que a relação que se estabelece no acto avaliativo entre avaliador-avaliado é complexa, assumindo contornos dialécticos conflituais que radicam na diversidade dos interesses em presença.

As respostas dos inquiridos demonstram que esta conflitualidade se revelou na não legitimidade do avaliador pois, para 63,8% dos inquiridos o avaliador deve ser o director ou um avaliador interno, do mesmo grupo disciplinar (62,7%).

A maioria dos inquiridos não concorda que os encarregados de educação desempenhem qualquer papel na avaliação do professor, pois não consideram que, pelo facto de os encarregados de educação serem avaliadores haja mais equidade.

Contudo, como sabemos, desde sempre, o trabalho desenvolvido pelo professor foi avaliado, muitas vezes de forma informal, pelos alunos, encarregados de educação e até pelos seus pares, mas, como refere Simões (2000, p. 7), a existência de sistemas formais de avaliação dos docentes “é um fenómeno relativamente recente, na maior parte dos sistemas educativos”.

Segundo De Ketele (2010, p. 27), os pais enquanto responsáveis pelas crianças são “clientes” da escola, neste sentido o autor refere que a avaliação terá em linha de conta os efeitos obtidos juntos pais. O autor acrescenta que os “pais têm o direito (e o dever) de se preocuparem com o futuro escolar dos seus filhos (...) se eles dominam as aprendizagens escolares”. Sustenta, também, que nos temos que preocupar com o bem-estar vivido pelos pais em relação à “coisa escolar” e com as relações com o professor e, de um modo mais geral, com a escola.

Os professores inquiridos consideram, finalmente, que a apresentação dos OI é prescindível, não terá repercussões na prática e conduzirá o professor a ser mais benevolente nas classificações dos alunos, eventualmente, para não ter que procurar justificações burocráticas para os resultados que apresenta.

Por último, no quinto tema, **conhecer a opinião dos docentes sobre a obrigatoriedade, ou não, da apresentação dos OI para a ADD**, os resultados obtidos indicam que os professores entendem que a formulação dos OI não contribui para o crescimento profissional, nem constitui uma prática que estimula o desenvolvimento profissional, não motiva para a procura da excelência do desempenho e não envolve o professor activamente no processo de avaliação, opiniões que, de alguma forma, não são

consistentes com Macedo e Tching (2009, p.229) pois, segundo eles, a formulação dos OI possibilita aos intervenientes o controlo do seu desempenho. Acrescentam, ainda, que este auto-controlo é fundamental, uma vez que leva a uma maior motivação para a consecução dos objectivos e uma melhoria do desempenho.

Para Day (1993, p. 102) uma aplicação bem sucedida de um modelo centrado no desenvolvimento profissional terá que ter em conta as relações estabelecidas, por um lado, entre avaliação e a autonomia do professor e, por outro entre avaliação e a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor, ou seja "a avaliação ligada directamente ao desenvolvimento profissional é um meio de ajudar os professores a aumentarem a sua eficácia".

Os professores inquiridos consideram que a apresentação dos OI é um processo de prestação de contas, isto porque, a expressão formulação dos objectivos individuais vem do mundo empresarial, mais especificamente da “gestão por objectivos”:

nas últimas década, e na perspectiva de prestação de contas à sociedade, para que a escola responda aos níveis de exigência e de eficácia, tem-se recorrido aos conhecimentos aplicados à gestão empresarial, nomeadamente a **gestão por objectivos**, a ênfase nos resultados, a avaliação de desempenho e a diferenciação pelo mérito (Macedo & Tching , 2009, p.227).

Para Simões (2000, pp. 46-47) existem fragilidades nos sistemas orientados para a prestação de contas, uma vez que estabelecem perfis mínimos de competência conduzindo à possível inibição do desenvolvimento e do crescimento profissional, que podem provocar tensões entre a vontade dos docentes participarem em actividades de crescimento e desenvolvimento profissional e o receio do seu desempenho poder ser usado para a sua penalização, para além de que são empreendidos avultados recursos nos processos inerentes a estes modelos sem grande impacto na melhoria quer do ensino, quer das aprendizagens, quer do desenvolvimento profissional.

Quanto à formulação dos OI os professores consideram que não deve ser obrigatória na ADD pois não lhe reconhecem vantagens, na medida em que não orienta a planificação do processo de ensino aprendizagem e, não permite aos avaliadores serem mais justos na avaliação.

A maioria dos docentes concorda que é um processo dispensável face a outros elementos de avaliação de desempenho e é uma exigência sem repercussões na prática.

De acordo com Alves, Machado e Gonçalves (2009, p. 215), o processo da formulação dos OI, na ADD, pode consubstanciar-se, em duas lógicas diferentes a “lógica de gestão pelo produto” e, a “lógica de gestão pelo processo”. Pelas respostas dos inquiridos, a formulação dos OI passa mais pela lógica de gestão pelo produto, do que pela lógica de gestão pelo processo, uma vez que eles relevam que a apresentação dos OI para a ADD, não contribui para o desenvolvimento profissional dos professores.

Em síntese, a função primordial da avaliação de desempenho do professor será a de investigar, a de documentar e a de reconhecer o bom ensino que realmente existe, contribuindo deste modo para inovar a prática e promover um desenvolvimento profissional continuado. Nesta perspectiva, a avaliação apoia-se na documentação existente sobre o desempenho depois deste ter acontecido, seguindo-se o reconhecimento e a descrição do seu valor através do julgamento.

De uma maneira geral, constatámos que os professores não estão satisfeitos com o modelo de avaliação actualmente utilizado, que as razões desta insatisfação radicam nos factores já enunciados e que, talvez, seja altura de começar a ponderar novos caminhos que conduzam a conceptualização e aplicação de um novo modelo de avaliação de desempenho dos professores.

A partir das conclusões deste estudo, consideramos que há desafios para que a Avaliação de Desempenho Docente se constitua num processo de regulação e de desenvolvimento profissional, de entre os quais ressaltamos: envolver os docentes nos processos e nos resultados da avaliação; promover o carácter internalista da avaliação; valorizar a dimensão formativa da avaliação; considerar a auto-avaliação numa perspectiva de desenvolvimento profissional e assegurar a aplicação objectiva e coerente do sistema de avaliação e das garantias do regime de avaliação.

Estes desafios pressupõem um modelo de gestão participada e democrática das decisões relativas à ADD (quer no âmbito da dimensão formal da organização da escola, quer no âmbito da dimensão informal) com os propósitos de informar, discutir, legitimar, responsabilizar e conferir sentidos ao trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albrello Luc, *et al* (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, Leandro & Freire, Teresa (2000). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, Maria Palmira (2002). A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. In António Moreira & Elizabeth Macedo (Orgs.) *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora, pp. 138-159.
- Alves, Maria Palmira (2004). *Currículo e Avaliação – Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, Maria Palmira, Machado, Eusébio André & Gonçalves, Fernando Ribeiro (2009). Formulação de objectivos individuais em contexto de avaliação de desempenho docente: um contributo prático-reflexivo para a operacionalização. *Revista ELO, nº 16*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 215-225.
- Alves, Maria Palmira & Machado, Eusébio André (2010). Para uma “política” de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento e auto-avaliação. In Alves, Maria Palmira & Machado, Eusébio André, (Orgs.) *O Pólo de Excelência – Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Areal Editores, pp. 89-106.
- Barbier, Jean-Marie (1990). *A Avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Barroso, João (1995). *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836 – 1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Bell, Judith (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Caetano, António (1997). *Avaliação de Desempenho - Metáforas, Conceitos e Práticas*. Lisboa: RH Editora.
- Clímaco, Maria do Carmo (2000). In Gonçalo Simões. *A Avaliação do Desempenho Docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora (Prefácio).
- Curado, Ana Paula (2000). *Profissionalidade dos Docentes: Que Avaliar? Resultados de um estudo interactivo de Delphi*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.
- Curado, Ana Paula (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério

Ciência e da Tecnologia.

- Day, Christopher (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In Albano. Estrela & António Nóvoa (orgs), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- Day, Christopher (1999). *Developing Teacher – The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- Day, Christopher (2003). Desenvolvimento profissional dos professores em tempo de mudança e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*. Ano XXIII, pp. 151-187
- De Keteler, Jean-Marie (1991). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles: De Boeck.
- De Ketele, Jean-Marie (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In Alves, Maria Palmira & Machado, Eusébio André, (Orgs.) *O Pólo de Excelência – Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores, pp. 13-29.
- Elias, Fernando (2008). *A Escola e o desenvolvimento profissional dos docentes*. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Figari, Gerard (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Fox, David J. (1987). *El proceso de investigación en educación*, 2ª edição. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Ghiglione, Rodolphe & Matalon, Benjamin (1993). *O Inquérito, Teoria e Prática*, 2ª edição. Oeiras: Celta Editora.
- Hadji, Charles (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: MacGraw-Hill
- Huberman, Michael (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- Lima, Jorge Ávila & Pacheco, José Augusto (orgs.) (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Licínio Carlos (1998). *A Escola como Organização e a Participação na*

- Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho
- Macedo, Maria da Glória & Tching, Maria Dalila (2009). Objectivos Individuais, Instrumentos de Registo e Indicadores de Medida. *Revista ELO*, nº 16. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 227-230.
- Morgado, José Carlos (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Pacheco, José Augusto (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto & Flores, Maria Assunção. (1999). *Formação e avaliação dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, José Augusto (2002). *Critérios de avaliação na escola. Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, pp. 55-64.
- Pacheco, José Augusto (2009). Para a sustentabilidade avaliativa do professor. *Revista ELO*, nº 16. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 43-49.
- Paquay, Leopold (2004). *L'évaluation des enseignants – tension et enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- Peterson, Robert K.D. (1995). *Teacher Evaluation - A Comprehensive Guide to In New Directions and Practices*. California: Convin Press.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*, 1ª edição, Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, António Carrilho (1989). *Formar Professores, Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. Lisboa: Texto Editora
- Rodrigues, Pedro (1994). As três "lógicas" da avaliação de dispositivos educativos. In Albano Estrela, & Pedro Rodrigues (Orgs.). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 93-120.
- Rodrigues, Pedro. (1999). A avaliação curricular. In Albano Estrela & António Nóvoa (orgs.). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 15-76.
- Rodrigues, Pedro (2002). *Avaliação da Formação pelos Participantes em entrevista de investigação*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sanches, Mário (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho*. V.N. de

- Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Scriven, Michael (1973). *Handbook for Model Training Program in Qualitative Educational Evaluation*. Berkeley: University of California Press.
- Silva, Ilda M. L. P. & Conboy, Joseph E. (2004). “Representações dos professores sobre avaliação do desempenho docente: o que avaliar? Como avaliar?”. *Revista Portuguesa de Educação*. CIED – Universidade do Minho, 119-150
- Silva, Ilda M. L. P. (2001). *Contributo para o Estudo da Avaliação de Desempenho dos Professores*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa
- Simões, Gonçalo (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Shinkfield, Anthony J. & Stufflebeam, Daniel (1995). *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*. Boston: Kluwer Academic Publishers
- Stufflebeam, Daniel & Shinkfield, Anthony (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) – estabelece o quadro geral do sistema educativo.
- Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro, estabelece a estrutura da Carreira Docente
- Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos professores dos Ensino Básico e Secundário
- Decreto-Regulamentar n.º 14/92, de 4 de Julho, regulamenta a avaliação do desempenho docente
- Decreto-Lei 1/98, de 2 de Janeiro, altera o Estatuto da Carreira Docente
- Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de Maio, regulamenta o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos educadores de infância integrados no quadro único do Ministério da Educação.
- Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto, aprova o perfil específico do desempenho dos educadores de infância
- Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto, aprova o perfil específico do desempenho dos professores do 1º CEB

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139- A/90, de 28 de Abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, estabelece o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 32048/2008, estabelece as delegações de competências

Despacho n.º 32047/2008, altera o despacho n.º 19117/2008 – Organização do ano lectivo de 2008

Despacho conjunto n.º 31996/2008, altera o despacho n.º 20131/2008 – percentagens máximas para atribuição das menções de Muito Bom e Excelente

Despacho nº 3006/2009, altera o anexo XVI ao despacho nº 16872/2008 que aprovou os modelos de impresso das fichas de avaliação e as regras para aplicação das ponderações e dos parâmetros classificativos

Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, estabelece o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, estabelece o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

ANEXOS

Anexo I – Protocolo da aplicação do inquérito por questionário

Anexo II – Inquérito por questionário

Anexo I – Protocolo da aplicação do inquérito por questionário

Exmo Sr. Director,

No âmbito da minha dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialidade em Avaliação, na Universidade do Minho, subordinada ao tema a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) no Sistema Educativo Português, pretendo conhecer as opiniões dos professores do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário sobre o sistema de ADD, assim como sobre a pertinência da formulação dos Objectivos Individuais (OI). O trabalho será efectuado sob a orientação da Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves, docente da Universidade do Minho.

Para recolher informação foi elaborado um inquérito por questionário.

Neste sentido, solicito a V. Ex. autorização e colaboração na aplicação dos inquéritos por questionário aos professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário do Agrupamento.

Antecipadamente grata pela atenção,

Vila Nova de Cerveira, 25 de Fevereiro de 2010

Orientadora Doutora Maria Palmira Carlos Alves

Mestranda Ana Elisabete São João Teixeira

Anexo II – Inquérito por questionário

QUESTIONÁRIO
PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE (ADD)

Estimado (a) Colega:

Este questionário, a que vimos pedir-lhe que responda, incide na temática da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) no Sistema Educativo Português. Pretendemos conhecer as opiniões dos professores do 3º ciclo do EB e do Ensino Secundário sobre o sistema de ADD, assim como sobre a pertinência da formulação dos Objectivos Individuais (OI).

Não existem respostas certas ou erradas, todas elas são importantes para o nosso estudo, no âmbito de Mestrado em Ciências da Educação, especialidade em Avaliação, que frequentamos na Universidade do Minho.

O questionário é anónimo e os dados serão utilizados, apenas, para fins da investigação. Agradecemos a sua colaboração.

A - Dados pessoais e profissionais

A.1. Anos de serviço (assinale com um **x** o que corresponde ao seu caso):

De 1 a 5 anos ☐ De 6 a 15 anos ☐ De 16 a 25 anos ☐ Mais de 26 anos ☐

A.2. Género (assinale com um **x** o que corresponde ao seu caso):

Masculino ☐ Feminino ☐

A.3. Situação profissional (assinale com um **x** o que corresponde ao seu caso):

Docente do quadro de Escola/Agrupamento ☐

Docente do quadro de zona pedagógica ☐ Docente contratado ☐

A.4. Faixa etária (assinale com um **x** o que corresponde ao seu caso):

Menos de 30 anos ☐ De 30 a 40 anos ☐ De 41 a 50 anos ☐ De 51 a 60 anos ☐

A.5. Grupo de recrutamento _____

A.6. Habilitações académicas (assinale com um **x** o que corresponde ao seu caso)

Licenciatura ☐ Pós-Graduação ☐ Mestrado ☐ Outra(s) ☐ Qual (Quais) _____

A.7. Nível de ensino que lecciona (assinale com um **x** o que corresponde ao seu caso)

3º ciclo ☐ 3º ciclo/Secundário ☐ Secundário ☐

A.8. Para além da sua actividade lectiva exerce outras funções? Sim ☐ Não

☐

(se respondeu sim, assinale com um **x** o que corresponde ao seu caso)

Membro da Direcção ☐ Director de Turma ☐ Membro do Conselho Geral

☐

Membro do Conselho Pedagógico ☐ Outro(s) ☐ Qual (Quais)? _____

A.9. Há quanto tempo exerce funções na(o) Escola/Agrupamento actual? (assinale com um **x** o que corresponde ao seu caso)

Menos de 1 ano ☐ De 1 a 5 anos ☐ De 6 a 15 anos ☐

De 16 a 25 anos ☐ Mais de 26 anos ☐

B – Processo de avaliação do desempenho docente

Nas questões seguintes, assinale, com uma cruz, apenas o quadrado (☒) relativo à alternativa que corresponde à sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

- DT** Discordo Totalmente
D – Discordo
SO – Sem Opinião
C – Concordo
CT - Concordo Totalmente

B1 - Perspectivas de avaliação do desempenho docente (em cada item, assinale apenas uma opção)

<i>Na minha opinião, a ADD:</i>	DT	D	SO	C	CT
1 - É o único meio de progredir na carreira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 - Reforça a autonomia do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 - É um meio privilegiado para melhorar o desempenho dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 - É um ritual sem efeitos na melhoria das práticas dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 - Motiva os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 - Promove processos de mudança ao nível da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 - Contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 - Incentiva práticas inovadoras ao nível da sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 - É um instrumento de controlo do trabalho dos professores a nível de escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 - Distingue o mérito, dignificando a profissão docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11- Promove a reflexão sobre as práticas para melhorar o desempenho do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 – Aumenta a competitividade entre os pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 – Ajuda o professor a auto-avaliar-se.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 – Aumenta o trabalho colaborativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 – Melhora o processo de auto-avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 - É apenas uma formalidade burocrática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 - Valoriza a imagem pública dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 - Contribuiu para a identificação e resolução de problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 - Visa o desenvolvimento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 - Melhora os resultados escolares e a qualidade das aprendizagens dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 - Introduz mecanismos de selecção, face ao desempenho de cada um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 - Permite a identificação das necessidades de desenvolvimento profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 – É melhor ter este modelo de avaliação do que nenhum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 - Controla o acesso à progressão da carreira/ subida de escalão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 - É utilizada, pelos directores da escola, para influenciar o rendimento dos professores na sua actividade pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 - Diagnostica as necessidades de formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B2 – Avaliar: o quê? (em cada item, assinale apenas uma opção)

<i>Na avaliação do professor é necessário ter em conta:</i>	DT	D	SO	C	CT
27 - O relacionamento entre professor-aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28- As estratégias e os métodos utilizados, em contexto de sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 - Os resultados dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30- O envolvimento nas diversas actividades da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 - A planificação das actividades, adequada ao nível dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32- A observação de aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 - O relacionamento entre professor- encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 - O contributo do professor para os projectos (educativo, curricular de escola, curricular de turma).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35- A utilização de diversificados instrumentos de avaliação das aprendizagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B3 – Como avaliar? (em cada item, assinale apenas uma opção)

<i>Para avaliar o professor, é necessário:</i>	DT	D	SO	C	CT
36- Definir critérios e indicadores adequados ao contexto de cada escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37- Ter em conta critérios e indicadores preconizados a nível nacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38 - Entregar relatório de auto-avaliação enquanto indicador da eficácia do desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39 - Apresentar OI.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40 - Considerar a opinião dos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41 - Utilizar vários instrumentos para objectivar mais a avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42 – Existir, na escola, uma liderança participativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43 - Recorrer apenas à auto-avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44 – Possibilitar aos avaliados a escolha do avaliador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45 – Possuir, na escola, uma liderança directiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46 - Uniformizar, a nível nacional, o processo de avaliação, sem ter em conta os contextos locais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B4 – Quem avalia? (em cada item, assinale apenas uma opção)

<i>Para maior equidade na avaliação, os intervenientes, além do professor serão:</i>	DT	D	SO	C	CT
47 - O director da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48 - Um avaliador, externo à escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49 - Um avaliador, interno à escola, nomeado pela tutela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50 - Os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51 - Um avaliador interno, escolhido pelos pares , de qualquer grupo disciplinar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

52 - Um avaliador interno, do mesmo grupo disciplinar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53 - Os encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54- Os encarregados de educação e o director.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55 - Os alunos e o director.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56 - Os encarregados de educação e o avaliador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57 - Os alunos e o avaliador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58 - Todos os professores do grupo disciplinar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59 - O director da escola e um avaliador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60 - Vários avaliadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B5 – Opinião dos docentes sobre a obrigatoriedade, ou não, da apresentação dos OI para a ADD.

<i>A apresentação dos OI:</i>	DT	D	SO	C	CT
61 - É um instrumento de controlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62 - Contribui para o crescimento profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63 - Motiva para a procura da excelência do desempenho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64 - É um processo dispensável face a outros elementos de avaliação de desempenho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65 - É uma fonte de dados importante para os avaliadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66 - Constitui uma prática que estimula o desenvolvimento profissional dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67 - Envolve o professor activamente no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68 - É uma exigência sem repercussões na prática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69 - Deveria ser obrigatória na ADD.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70 - Orienta na planificação do processo de ensino aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71 - Permite aos avaliadores serem mais justos na avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72 - Ajuda na auto- avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73 - É um processo de prestação de contas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74 - Convida o professor a ser mais benevolente nas classificações dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75 - Permite ao professor fazer um balanço da sua actividade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIM

Obrigada pela sua colaboração
Ana Elisabete São João Teixeira